

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Darstellung zu Erfahrungen von Holocaust-Opfern und
Überlebenden in den Schulbüchern der 4. Klasse
Sekundarstufe I im Unterrichtsfach Geschichte,
Sozialkunde und Politische Bildung“

verfasst von / submitted by

Matthias-Alexander Lohr, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

A 199 500 511 02

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
UF Bewegung und Sport
UF Geschichte und Politische Bildung
Mag. Dr. Christian Matzka

An dieser Stelle möchte ich mich bei meinen Eltern, Christine und Josef, sowie meiner geduldigen Freundin, Verena, bedanken, die mir während meines gesamten Studiums den Rücken gestärkt haben und mich immer motiviert haben, speziell in der Endphase meines Studiums neben meiner vollen Lehrverpflichtung in der Schule.

Zudem gilt mein Dank meinem Betreuer, Mag. Dr. Christian Matzka, der mich mit vielen konstruktiven Ratschlägen während der Anfertigung meiner Masterarbeit sehr unterstützt hat.

Vielen Dank!

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung und Methodik	5
2	Theoretischer Teil	7
2.1	Das Schulbuch	7
2.1.1	Begriffsdefinition des Schulbuches	7
2.1.2	Funktionen des Schulbuches	9
2.1.3	Bedeutung und Nutzung der Schulbücher	12
2.1.4	Typen von Schulbüchern	14
2.1.5	Schulbuchforschung	15
2.1.6	Schulbuch und Lehrplan	16
2.2	Holocaust, Opfer, Erfahrungen	18
2.2.1	Definition „Holocaust“ und „Opfer“	18
2.2.2	Individuelle Erfahrungen von Holocaust-Opfern und Überlebenden	20
2.3	Inhaltsanalyse	22
2.3.1	Qualitative Inhaltsanalyse	22
3	Empirischer Teil	26
3.1	Untersuchungsmaterial	26
3.2	Auswertungsverfahren	30
3.3	Ergebnisdarstellung	32
3.3.1	Das Leben vor dem Holocaust	32
3.3.2	Das Leben während dem Holocaust	33
3.3.3	Das Leben nach dem Holocaust	42
3.4	Diskussion	44
4	Fachdidaktischer Teil	58
4.1	Erfahrungen von Lily Ebert, Josef Lewkowicz, Viktor Emil Frankl, Ruth Klüger. Autobiografien	58
4.1.1	Lily Ebert	58

4.1.2	Josef Lewkowicz.....	62
4.1.3	Viktor Emil Frankl.....	66
4.1.4	Ruth Klüger.....	69
4.1.5	Auswertung.....	74
4.2	Unterrichtsplanung	78
4.2.1	Guter Unterricht	78
4.2.2	Lehrplan und Verortung der Unterrichtsplanung.....	80
4.2.3	Didaktische Prinzipien	81
4.2.4	Teilkompetenzen.....	82
4.2.5	Aufgabenstellungen	84
4.3	Kommentierte Fassung zur Unterrichtsplanung.....	86
4.4	Unterrichtsmaterial	91
4.4.1	Unterrichtsverlauf	97
5	Fazit	100
6	Anhang.....	102
6.1	Literaturverzeichnis	102
6.2	Abbildungsverzeichnis	109
6.3	Zusammenfassung	110
6.4	Abstract.....	111

1 Einleitung und Methodik

Vor knapp 78 Jahren endete der Zweite Weltkrieg, in dem rund sechs Millionen Juden und Jüdinnen von den Nationalsozialisten auf grausamste Art und Weise in Konzentrations- und Vernichtungslager umgebracht wurden. Nur wenige von ihnen konnten durch Glück und Zufall die Schreckenszeit überleben, welche jedoch nicht mit der Befreiung im Jahr 1945 einfach vorbei war. Überlebende des Holocausts mussten sich nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges ein gänzlich neues Leben aufbauen, da ihr Hab und Gut von den Nationalsozialisten weggenommen oder zerstört wurde. Zudem mussten sie versuchen, mit den traumatischen Erfahrungen zurechtzukommen und dies nicht selten als das einzig überlebende Mitglied innerhalb des eigenen Familienkreises. Heutzutage gibt es nicht mehr viele Zeitzeug*innen, die über ihre Erfahrungen in der Zeit vor, während und nach dem Holocaust berichten können. Im Schulunterricht werde ich oft von meinen Schüler*innen gefragt, wie das Leben der Juden und Jüdinnen vor dem Holocaust ausgesehen hat, wie sie die dramatische Zeit während der Gefangenschaft überstehen konnten bzw. wie sie nach der Befreiung gelebt haben. Da diese Frage nicht pauschal beantwortet werden kann, sondern jedes Holocaust-Opfer individuelle Erfahrungen gemacht hat und auch unterschiedlich damit umgegangen ist, möchte ich dieses Thema im Kontext Schulunterricht aufgreifen und einen Teil dazu beitragen, dass die Schüler*innen unterschiedliche Perspektiven und Denkweisen der Holocaust-Opfer und Überlebenden kennenlernen und in weiterer Folge analysieren.

In der vorliegenden Masterarbeit mit dem Titel „Darstellung zu Erfahrungen von Holocaust-Opfern und Überlebenden in den Schulbüchern der 4. Klasse Sekundarstufe I im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ wird untersucht, welche Erfahrungsberichte von Holocaust-Opfern und Überlebenden vor, während und nach dem Holocaust in approbierten Schulbüchern zu finden sind und inwiefern die Schulbücher auf individuelle Erfahrungen eingehen. Aufbauend auf den Ergebnissen der Schulbuchanalyse soll ein Unterrichtsmaterial erstellt werden, für jene Kategorien, die nicht ausreichend in den Schulbüchern behandelt werden. Die Forschungsfrage für die Masterarbeit lautet somit:

Welche Erfahrungen von Holocaust-Opfern und Überlebenden werden in den Schulbüchern der 4. Klasse Sekundarstufe I im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung dargestellt und wie können in weiterer Folge die Ziele des Erinnerns an den Holocaust bestmöglich umgesetzt werden?

Im theoretischen Teil wird zunächst näher auf die Begriffe „Schulbuch“, „Holocaust“ und „Holocaust-Opfer“ eingegangen und Beispiele für unterschiedliche Erfahrungen vorgestellt. Anschließend folgen eine Beschreibung sowie der Aufbau für den empirischen Teil. In diesem Teil wird die Schulbuchanalyse anhand der induktiven Kategorienbildung nach Philipp Mayring mit dem Analysetool *QCAmap* durchgeführt sowie die Ergebnisse vorgestellt und anschließend diskutiert. Dabei soll herausgefunden werden, zu welchen Kategorien die Schulbücher Erfahrungsberichte anbieten, inwiefern auf unterschiedliche Erfahrungsberichte der Holocaust-Opfer bzw. Überlebenden eingegangen wird und wie viel Material in den ausgewerteten Kategorien vorhanden ist. Für Kategorien, die näher betrachtet werden müssen, werden für den fachdidaktischen Teil Autobiografien von Holocaust-Opfer bzw. Überlebenden analysiert und für die entsprechenden Kategorien ein Unterrichtsmaterial erstellt, welchem eine kommentierte Fassung beigelegt wird. Dabei wird das Ziel verfolgt, bestehende Lücken im GSPB-Unterricht zu schließen und weiters sowohl für die Schüler*innen als auch für die Lehrer*innen ein adäquates Unterrichtsmaterial anzubieten.

2 Theoretischer Teil

2.1 Das Schulbuch

Das Schulbuch als Lehrmittel spielt in der heutigen Zeit im Setting Schulunterricht immer noch eine bestimmende Rolle. Zwar finden sich im Schulunterricht, im Zeitalter der Digitalisierung, mittlerweile weit mehr Lehrmethoden als nur das Schulbuch, dennoch greifen Lehrkräfte immer noch häufig auf das Schulbuch zurück. Im folgenden Kapitel soll ein kurzer Umriss stattfinden, in welchem die Begrifflichkeit, die Bedeutung, der historische Kontext sowie die Funktionen und Arten des Schulbuches näher dargestellt werden.

2.1.1 Begriffsdefinition des Schulbuches

Um das Schulbuch als Lehrmittel näher betrachten zu können, ist es notwendig, sich mit der Bedeutung und Eigenart des Schulbuches auseinanderzusetzen. Eine allgemein gültige Definition und somit eine übereinstimmende Auffassung für das immer noch präsente Lehrmittel ist in der Literatur jedoch nicht vorhanden. Dies erklärt sich einerseits durch den offenen Charakter des Mediums und andererseits hat die Forschung bislang die damit verbundenen Fragen nur vereinzelt kontextualisiert.¹ Obwohl oder möglicherweise gerade deshalb gibt es in der Literatur einige Versuche, das Schulbuch als Begriff zu bestimmen. Während manche Begriffsbestimmungen ähnliche Muster aufweisen, finden sich darunter auch welche mit einem anderen Zugang. Anschließend sollen diverse Definitionsversuche vorgestellt werden um daraufhin eine Arbeitsdefinition für den Begriff „Schulbuch“ entwickeln zu können.

Obwohl keine klare Definition für den Begriff „Schulbuch“ vorliegt, geht Lutz davon aus, dass es ein Einverständnis darüber gibt, was ein Schulbuch ist. Schulbücher sind Bücher, die vorrangig für den Unterricht nach ausgewählten Kriterien konzipiert werden.²

¹ Vgl. Eckhardt *Fuchs*, Inga *Niehaus*, Almut *Stoletzki*, Das Schulbuch in der Forschung: Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis (V&R unipress Göttingen 2014) 9.

² Vgl. Stephanie *Lutz*, Mathematikschulbücher im Förderschwerpunkt Lernen: Die Relevanz des Mathematikschulbuchs im Unterricht aus Sicht von Lehrkräften (Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2017) 15.

Jünger führt an, dass die jeweiligen Unterrichtsfächer für die Schulbücher relevant sind und konkretisiert die Definition wie folgt: „*Schulbücher sind bestimmten im staatlichen Schulwesen vorgesehenen Fächern zugeordnet. Außerdem sind sie für die Verwendung in bestimmten Bundesländern, bestimmten Schularten und bestimmten Klassenstufen konzipiert.*“³

Wiater versteht unter einem Schulbuch im engeren Sinne „*ein überwiegend für den Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschüreform sowie Loseblattsammlungen, sofern diese einen systematischen Aufbau des Jahresstoffs eines Schulbuchs enthalten.*“⁴ Er grenzt das Schulbuch somit auf die Buch- und Broschüreform ein und lässt jegliche weitere Art außen vor. Er merkt jedoch an, dass diese mit dem Jahresstoff des unterrichtenden Faches einhergehen müssen, welcher auf dem Lehrplan aufbaut. Dieser wird weiter unten für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung näher dargestellt.

Im weiteren Sinne führt Wiater auch Werke mit rein zusammengestellten Inhalten wie Liederbücher, die Bibel, Atlanten und Formelsammlungen an. Dennoch stellt er fest, dass das Schulbuch als didaktisches Medium dient und zwar in Buchform. Inhaltlich ergänzt wird es unter anderem durch weitere Medien wie z.B. Wandbilder, Arbeitsblätter und Overheadfolien.⁵

Für Gautschi ist aus (geschichts-) didaktischer Sichtweise ein Schulbuch ein kombiniertes Lehr- und Arbeitsbuch, welches sowohl Darbietungen als auch unterschiedliche Gattungen von Quellen anbietet. Dieses soll auf die Vermittlung von Wissen, die Ausdifferenzierung von Kompetenzen sowie weiters auf die Ausbildung von Überzeugungen und Einstellungen zielen und ist nach (geschichtlichen) Themen in Kapitel geordnet.⁶

³ Hans Jünger, Schulbücher im Musikunterricht? Quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemein bildenden Schulen (LIT, Hamburg 2006) 68.

⁴ Werner Wiater, Schulbuch und digitale Medien. In: Eva Matthes, Sylvia Schütze, Werner Wiater (Hg.), Digitale Bildungsmedien im Unterricht (Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2013) 17-24, hier 18.

⁵ Vgl. Werner Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Werner Wiater, Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2003) 11-21, hier 12.

⁶ Vgl. Peter Gautschi, Anforderungen an heutige und künftige Schulgeschichtsbücher. In: Beiträge zur Lehrerbildung 28 (2010) 1, 125-137, hier 130.

Nachdem einige Definitionen vorgestellt wurden, wird für die vorliegende Masterarbeit und dem Teil der Schulbuchanalyse auf folgende Punkte geachtet:

Die Schulbücher...

- sind vorrangig für den Unterricht nach ausgewählten Kriterien konzipiert.
- sind vorgesehenen Fächern zugeordnet.
- erscheinen als Buchform.
- halten sich an den aktuell gültigen Lehrplan.
- sind für bestimmte Bundesländer, Schularten (und/oder) Klassenstufen konzipiert.
- dienen zur Vermittlung von Wissen mit unterschiedlichen Methoden.

2.1.2 Funktionen des Schulbuches

In diesem Unterkapitel werden jene Funktionen vorgestellt, die für die das Schulbuch als Medium und Lehrmittel relevant sind. Hacker stellt dabei folgende Funktionen des Schulbuches vor:⁷

Strukturierungsfunktion

Die Strukturierung bei der Unterrichtsplanung war schon immer von hoher Relevanz für die Lehrkräfte. Sie müssen Langzeitpläne durchführen und Wochen- sowie Jahrespläne erstellen. Strukturierung bedeutet hierbei konkret, dass die Lehrinhalte des jeweiligen Unterrichtsfaches sinnvoll aufgeteilt werden und diese schülergerecht thematisch hintereinander aufbauen. Strukturierungshilfen in den Schulbüchern seien für Lehrkräfte besonders wichtig, da sie die dafür notwendige Fachkompetenz nicht haben. Das Schulbuch als Leitmedium steht in der Pflicht, Fachstrukturierungshilfen zu leisten. Viele Sprachbücher haben beispielsweise den Aspekt „sprachliche Kommunikation“ hinzugefügt, welcher sich nach den sprachlichen Äußerungen zugrundeliegenden Intentionen gliedert. Dies führt zu einem leichteren Verständnis der menschlichen Kommunikation.⁸

⁷ Vgl. Hartmut Hacker, Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht (Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1980) 15-27.

⁸ Vgl. Hacker, Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht, 15f.

Repräsentationsfunktion

Wie die Unterrichtsgegenstände im Unterricht umgesetzt werden können, hängt zum einen von ihrer Beschaffenheit ab und zum anderen von ihrer Verfügbarkeit. Die jeweiligen Unterrichtsfächer sind nicht einfach Dinge dieser Welt, sondern Bestandteile eines Erklärungszusammenhangs der entsprechenden Wissenschaft. Hacker unterteilt die Repräsentationsfunktion in die Realitätsnahe Repräsentation, die Sprachliche Repräsentation der Wirklichkeit und die Didaktische Repräsentation.⁹

Steuerungsfunktion

Wird Unterricht geplant, so müssen sich Lehrkräfte auch dementsprechend Gedanken über den Ablauf dessen machen. In weiterer Konsequenz geht es für die Lehrpersonen auch um Überlegungen möglicher Steuerungsmöglichkeiten, wie z.B. Impulse, Fragen, Aufforderungen, Arbeitsanweisungen und darüber hinaus Maßnahmen und Situationen, die wichtig sind, damit der Unterricht fortgesetzt werden kann. Diese werden unter anderem von Schulbüchern übernommen.¹⁰

Motivierungsfunktion

Eines der großen Probleme im Schulunterricht heutzutage ist es, die Schüler*innen für das jeweilige Unterrichtsfach zu motivieren. Es sind nicht nur lernbehinderte Schüler*innen, welche Lernunlust und fehlende Aufmerksamkeit im Schulunterricht zeigen, sondern alle Schüler*innen sind davon betroffen, so Hacker. Ein möglicher Grund dafür ist, dass die Gegenstände meist nur vermittelt werden und die Schüler*innen nicht präsent sind. Umso erstaunlicher scheint es, wenn gerade das Schulbuch die Motivierungsfunktion übernehmen soll, obwohl gerade dieses für ein Lernen, das als rezeptiv und vermittelnd beschrieben wird. Hacker führt aus, dass besonders im Grundschulalter die äußerliche Gestaltung grundlegend ist und die Kinder in diesem Alter das erste Mal in Berührung mit Schulbüchern kommen (Sekundär-Motivierung). Weiters (Primär-Motivierung) neigen die Schulbücher immer mehr dazu, Sachverhalte nicht nur mehr zu präsentieren, sondern auch so zu gestalten, dass die Darstellung die Schüler*innen motiviert.¹¹

⁹ Vgl. Hacker, Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht, 17-19.

¹⁰ Vgl. Hacker, Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht, 20f.

¹¹ Vgl. Hacker, Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht, 22f.

Differenzierungsfunktion

Schüler*innen bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit in den Unterricht. Daher bedarf es einem individualisierenden Unterricht, diesen unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht zu werden. Differenzierung innerhalb einer Klasse bedeutet, eine Gruppe leistungsähnlicher Schüler*innen zu bilden, um ihnen adäquate Aufgaben zu stellen. Aufgrund der Tatsache, dass nicht alle Schüler*innen auf dem gleichen Leistungsniveau sind, müssen auch mehrere Gruppen gebildet werden. Daher muss ein Teil mit der Lehrkraft arbeiten und ein anderer mit anderwärtig aufbereitetem Material. Es ist somit logisch, so Hacker, dass die Lehrkräfte diesbezüglich Entlastung benötigen. Diese Entlastung könnten Schulbücher zum Teil garantieren. Obwohl viele Bücher zumeist selbst keine differenzierten Lernangebote einsetzen, verwenden Lehrkräfte Schulbücher, denn es ergreift differenzierte Maßnahmen, sobald Lehrkräfte auch andere Materialien für mehrere Gruppen verwenden.¹²

Übungs- und Kontrollfunktion

Die Übungsphase im Lernprozess wird bei den Schüler*innen meistens nicht besonders gerne angenommen. Für Hacker sei dies auch nicht überraschend, denn es werden nun nicht mehr neue und interessante Dinge gelernt, sondern das Bekannte muss eingeprägt werden und daraufhin wiederholt, verglichen und analysiert werden. Aufgrund der Tatsache, dass diese Phase meistens mit sprachlichen Mitteln vorgenommen wird, steht in den meisten Fällen sprachliches, öfter noch schriftsprachliches Material am Programm. Schulbücher könnten dabei helfen, indem sie ein variables Übungsangebot, verschiedene Arten von Merkhilfen oder ein Angebot von Ergebnissen anbieten.¹³

Neben den genannten Funktionen greift Wiater auf zwei weitere Funktionen des Schulbuches zurück. Schulbücher dürfen im Schulunterricht nur dann verwendet werden, wenn sie vorab genehmigt und in einer kulturministeriell veröffentlichten Liste stehen.¹⁴ Aus diesem Grund ist es also auch ein indirektes Mittel der staatlichen Beeinflussung des Schulwesens und weist eine politische Funktion auf. Weiters, so Wiater, verfügt das Schulbuch auch noch über eine pädagogisch-didaktische Funktion. Diese ist wie folgt in der Fachliteratur zu unterscheiden:

¹² Vgl. Hacker, Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht, 24.

¹³ Vgl. Hacker, Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht, 25-27.

¹⁴ Vgl. Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, 13.

Gesellschaftliche Funktion

- Regelung der Lerninhalte nach staatlicher Verfassung
- Sicherstellung der Konformität des schulischen Lernens mit Bildungs- und Erziehungszielen
- Gewährleistung eines lehrplanbezogenen Basiswissens und Basiskönnens
- Chancengleichheit im Bildungswesen

Pädagogisch-didaktische Funktion

- Bildung der Schüler*innen durch didaktische Lerninhalte
- Repräsentation, Strukturierung und Steuerung von Wissen, was wissenschaftlich aktuell als notwendig empfunden wird
- Hilfestellung und Entlastung schulischer Lernprozesse
- Die Verwendung als Mittel, Lernhilfe und Gegenstand des Lernprozesses

Wiater weist darauf hin, dass es abhängig von der Art der Verwendung des Schulbuches ist, ob und inwiefern die angeführten Funktionen auch zur Geltung kommen.¹⁵

2.1.3 Bedeutung und Nutzung der Schulbücher

Welche Bedeutung das Schulbuch im Schulunterricht hat, kann zum Beispiel daran gemessen werden, wie hoch die Verteilungszahlen pro Schüler*in ist oder wie häufig das Schulbuch im Unterricht eingesetzt wird.

Betreffend Verteilungszahlen gibt das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) an, dass pro Schuljahr knapp 1,15 Millionen Schüler*innen an 6000 Schulen insgesamt ca. 8,6 Millionen neue Schulbücher erhalten. Insgesamt werden dafür jährlich rund 110 Millionen Euro ausgegeben bei einer Auswahl von mehr als 6000 Werken.¹⁶ Daraus kann geschlossen werden, dass das Schulbuch im österreichischen Raum nach wie vor sehr präsent ist, wenn jede*r Schüler*in pro Schuljahr im Durchschnitt ungefähr 8 Schulbücher erhält.

¹⁵ Vgl. Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, 14.

¹⁶ Vgl. BMBWF, Schulbuchaktion, online unter <https://www.schulbuchaktion.at/index.html> (12.02.2023).

Die Bedeutung des Schulbuches im Geschichtsunterricht ist für Rüsen eindeutig: „*Alle Sachverständigen sind sich darüber einig, dass das Schulbuch das wichtigste Medium des Geschichtsunterrichts ist.*“¹⁷

Trotz der Umstände, dass das Internet heute als moderne Informationsquelle und somit Konkurrent für das Schulbuch ist, wird Letzteres nach wie vor häufig im Schulunterricht verwendet. Inwiefern das Schulgeschichtsbuch im Schulalltag von Bedeutung ist und wie häufig es genutzt wird, hängt von der Lehrkraft ab. Gautschi nennt fünf Gründe, warum Lehrkräfte auf das Leitmedium zurückgreifen: Erstens, das Schulbuch als Leitfaden zu verwenden und den Unterricht nach der Struktur des Schulbuches zu leiten. Zweitens, dieses als Material- und Aufgabenbestand zu nutzen und entsprechende Ausschnitte als Lernmaterialien anzubieten. Drittens, das Schulbuch als Brücke zur Verbindung der Geschichtsabschnitte zur Hand nehmen und den Schüler*innen vorbereitende Arbeitsaufträge erteilen. Viertens, das Schulbuch zwar zur eigenen Vorbereitung für den Schulunterricht zu verwenden, dieses aber im Schulunterricht nicht einzusetzen. Zuletzt gäbe es noch die Option, das Schulbuch vollständig außer Betracht zu lassen.¹⁸

Kühberger stellt das Forschungsergebnis des CAOHT-Projekts vor, bei welcher die Häufigkeit des Einsatzes von Schulbüchern im Geschichtsunterricht überprüft wurde. Im Rahmen dieses Projekts wurden insgesamt 274 Lehrer*innen befragt. Es stellte sich heraus, dass mehr als ein Drittel (34,7 Prozent) der Lehrkräfte in jeder Unterrichtsstunde im Unterrichtsfach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ das Schulbuch verwendet. Mehr als die Hälfte (50,7 Prozent) aller Lehrer*innen geben an, das Schulbuch zumindest jede zweite Stunde zu verwenden. Das bedeutet, dass über 85 Prozent der Lehrkräfte das Schulbuch häufig zum Einsatz bringen.¹⁹

¹⁷ Jörn Rüsen, *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen* (Böhlau, Köln 1994) 156.

¹⁸ Vgl. Gautschi, „Anforderungen an heutige und künftige Schulgeschichtsbücher“, 127f.

¹⁹ Vgl. Christoph Kühberger, *Empirische Forschung zur Verwendung des Geschichtsschulbuches*. In: Christoph Kühberger, Roland Bernhard, Christoph Bramann (Hg.), *Das Geschichtsschulbuch: Lehren – Lernen – Forschen* (Waxmann, Münster/New York 2019) 20.

2.1.4 Typen von Schulbüchern

Dieses Unterkapitel besteht aus einer Darstellung der unterschiedlichen Typen von Schulbüchern. Edel geht dabei auf vier Schulbuchtypen ein:²⁰

Das traditionelle Lehr- und Lesebuch

Dieser Schulbuchtyp weist eine hohe Dichte an Fakten und Begriffen auf und dient vorrangig der Vermittlung und Reproduktion kognitiven Wissens. Über einen langen Zeitraum dominierte dieser Schulbuchtyp in der Schule und wurde als Erweiterung für den Frontalunterricht verwendet. Aufgrund der Tatsache, dass in diesem Schulbuchtyp eine möglichst wertneutrale Sprache zur Anwendung kam und somit den Anschein eines allgemein gültigen Geschichtsbilds erweckte, gab es für die Schüler*innen nicht viele Möglichkeiten, sich eine eigene Meinung zu bilden und diese auszudrücken.

Das Arbeitsbuch

Im Arbeitsbuch wird der Darstellungsteil vernachlässigt und dafür kommen Quellentexte, Bilder, Diagramme oder Karten passend zu den Lehrplaninhalten- und -zielen vermehrt zum Einsatz. Zusätzlich bietet das Arbeitsbuch zumeist nach jedem Kapitel Arbeitsaufgaben inklusive Lösungsteil. Das hat den Nachteil, dass der Unterricht somit vorstrukturiert ist und individuellen Spielraum nur vereinzelt zulässt, denn die Lehrkräfte und Schüler*innen müssen den vorgegebenen Weg der Autor*innen nachvollziehen können. Es lässt darauf schließen, dass Arbeitsbücher ohne anschließende Fragen mehr Individualität zulassen. Im Unterrichtsfach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ sind Arbeitsbücher eher selten bzw. dienen diese nur als Ergänzung zu den klassischen Lehrbüchern.

Die Kombination von traditionellem Lesebuch und Arbeitsbuch

Für das Unterrichtsfach GSPB ist diese Schulbuchform heutzutage in Österreich die überwiegende. Für Edel ist das auch nachvollziehbar, vor allem wenn man sich nicht nur auf das Arbeitsbuch beschränken möchte. Die Qualität bei dieser Mischform hängt jedoch vom Verhältnis von Text- und Arbeitsteil ab, denn die dazugehörigen Quellen können oft auch nur eine Darstellung zum Text sein, lassen wenig Spielraum aufgrund der Strukturierung und

²⁰ Vgl. Klaus Edel, Das Schulbuch im Geschichtsunterricht, online unter <https://fdzgeschichte.univie.ac.at/ueberuns/mitarbeiterinnen/klaus-edel/schulbuchanalyse/> (20.05.2023).

verlieren daher ein wenig an Wertschätzung. Insgesamt sieht Edel jedoch den Vorteil dieser Mischform, weil sie auch für unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen brauchbar sind.

Das vernetzte Schulbuch

Dieser Schulbuchtyp vernetzt wie der Name schon verrät mehrere Materialien wie z.B. zusätzliche Arbeitsbücher, eine CD-ROM und/oder einer Internetseite. Dabei wird darauf geachtet, dass sie aufeinander angeglichen sind und Kompetenzerwerb mit traditionellen Lernformen fördern.

2.1.5 Schulbuchforschung

Schulbuchforschung ist kein neues Gebiet, sondern tritt schon mit der Existenz der Schulbücher selbst auf. Durch die Entwicklung der Schrift in Form von Zeichen und Symbolen im dritten bzw. vierten Jahrtausend vor Christus konnten diverse Wissensbereiche festgehalten werden wie z.B. Landvermessung, Geometrie, Wirtschaft und Recht. Die Sumerer und Griechen verwendeten „Schulbücher“, indem sie ausgesuchte Texte auf Stein- oder Tontafeln zur Übung abgeschrieben haben. Konzeptionell betrachtet gilt das „Buch Kermit“ als das älteste in der Geschichte, welches ca. 2100 vor Christus verwendet wurde. Im Laufe der Geschichte wurden die Schulbücher immer weiterentwickelt und an den aktuellen Forschungsstand angepasst. Durch die Erfindung des Buchdrucks im Jahr 1452 war es fortan möglich, diese allen Schüler*innen zuzuteilen.²¹

Von der eigentlichen Schulbuchforschung kann aber erst ab dem Zeitpunkt bei J. A. Comenius (1592-1670) die Rede sein, welcher sowohl selbst Schulbücher konzipierte als auch Kriterien für gute Schulbücher aufstellte. Bis in die ersten Nachkriegsjahre fokussierte die Schulbuchforschung hauptsächlich Fragen des weltanschaulichen Hintergrunds, der sachlich richtigen Darstellung, dem schüleradäquaten Zugang und der didaktisch-methodischen Konzeption. In der neueren Schulbuchforschung werden zusätzlich Analysen von Mentalitäten, Urteilen und Vorurteilen, Verständnisprozesse zwischen Völkern, Ethnien und Kulturen ermittelt.²²

²¹ Vgl. Werner Wiater, Zu den Intentionen internationaler Schulbuchforschung. Einführende Gedanken. In: Werner Wiater, Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2003) 7-10, hier 7.

²² Vgl. Wiater, Zu den Intentionen internationaler Schulbuchforschung. Einführende Gedanken, 8.

Die Forschung über Inhalt, pädagogische Qualität und den pädagogischen Ort des Schulbuches beginnt im österreichischen Raum erst ab dem Jahr 1970. In der Zeit davor können nur wenige Forschungsbeiträge festgemacht werden.²³

2.1.6 Schulbuch und Lehrplan

Ein Grund, warum Schulbücher im Gegensatz zu anderen Lehrmitteln eine Besonderheit darstellen, so Schmitt, ist das zwangsläufige staatliche Zulassungsverfahren, damit diese letztendlich auch als Schulbücher gelten und im Schulunterricht eingesetzt werden dürfen.²⁴

Im Schulunterrichtsgesetz wird im Paragraph 14 festgelegt, dass Unterrichtsmittel, somit auch Schulbücher, die Kriterien der Lehrpläne entsprechen müssen:²⁵

(Absatz 2) Unterrichtsmittel müssen nach Inhalt und Form dem Lehrplan der betreffenden Schulstufe sowie der Kompetenzorientierung der Schulart (Bildungsstandards, abschließende Prüfung) entsprechen. Sie haben nach Material, Darstellung und sonstiger Ausstattung zweckmäßig und für die Schüler der betreffenden Schulstufe geeignet zu sein.

Das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung befasst sich einerseits mit vergangenen Geschehnissen, andererseits mit gegenwartsbezogenen Themen. Darüber hinaus wird im GSPB-Unterricht versucht, ein Bogen in mögliche Zukunftsperspektiven zu spannen, welche sich vorrangig mit dem menschlichen Zusammenleben auseinandersetzen. Das soll zu einem verstärkten Bewusstsein im Bereich der Zeit- und Raumorientierung der Schüler*innen führen sowie weiters zur kritischen Identitätsfindung innerhalb der Gesellschaft und des selbstständigen Denks und Handelns auf historischer und politischer Ebene. Die Schüler*innen sollen indes befähigt werden, kontroverse Themen zu diskutieren und im Sinne der

²³ Vgl. Ludwig Boyer, Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich. In: Werner Wiater, Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2003) 55-64, hier 55.

²⁴ Vgl. Stefan Schmitt, Schulbücher als Lehr- und Lernmaterialien: Das Thema „Bewegungsbeschreibung“ in Physikschulbüchern der Sekundarstufe I (Logos, Berlin 2014) 56.

²⁵ RIS, Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (20.05.2023).

demokratischen Gesellschaft, ihre eigene Meinung zu bilden sowie andere zu akzeptieren, diese jedoch auch zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen.²⁶

Durch den kompetenzorientiert ausgerichteten Unterricht haben sich die Erwartungen an das Schulbuch als Lehrmittel in den letzten Jahren deutlich geändert. Mit der Übernahme der Bildungsstandards wurden in den Lehrplänen eine Vielzahl an Inhalten ausgeklammert und durch Kompetenzen ersetzt. Das führt dazu, dass den Lehrkräften weniger individuelle Gestaltungsmöglichkeiten bleiben und sie die ausgewählten Inhalte sinnvoll reduzieren und diese adäquat auf die Lernenden anpassen. Im Zentrum des Unterrichts steht fortan nicht mehr der traditionelle „Input“, sondern der „Output“. Trotz allem, können die Schulbücher eine Unterstützung im kompetenzorientierten Unterricht sein, sofern diese auch entsprechend darauf ausgerichtet sind. Ausgehend davon, dass die Schulbücher eng an die Lehrpläne des jeweiligen Unterrichtsfachs gebunden sind, haben die Lehrpläne auch einen dementsprechenden Einfluss auf den Lernprozess.²⁷

²⁶ Vgl. RIS, Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (20.05.2023).

²⁷ Vgl. *Fuchs, Niehaus, Stoletzki*, Das Schulbuch in der Forschung: Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis, 11.

2.2 Holocaust, Opfer, Erfahrungen

2.2.1 Definition „Holocaust“ und „Opfer“

Da sich die Masterarbeit mit den Erfahrungen von Holocaust-Opfern bzw. Überlebenden auseinandersetzt, wird folgend geklärt was unter dem Begriff „Holocaust“ verstanden wird und wer zu den Opfern zählt (als Eingrenzung für die Schulbuchanalyse). Abschließend folgt noch die Bedeutung von Erfahrungsberichten sowie individuelle Beispiele zur Veranschaulichung.

Der Begriff „Holocaust“, so Echternkamp, ist kein neuer Begriff, sondern entstammt der Antike. Aus dem griechischen Wort „holócaustos“ lässt sich die Bedeutung „vollständig verbrannt“ ableiten und geht mit der Tierverbrennung als Opfer einher. Damals diene dies religiösen Zwecken. Martin Luther übersetzte später den Begriff mit „Brandopfer“. Aus diesem Grund scheint der Begriff „Holocaust“ nicht in der deutschen Bibelübersetzung auf, sondern nur in der englischen. Seit den 1940er-Jahren wird im englischsprachigen Raum der Begriff auch dem Völkermord der europäischen Juden und Jüdinnen gewidmet. Dadurch enthielt der Begriff einen grundlegend anderen Stellenwert und hebt die brutalen Verbrechen der Nationalsozialisten hervor. Wird der Begriff in einem anderen Kontext verwendet, so stößt dies bis heute im deutschsprachigen Raum auf Unverständnis.²⁸

In Israel wird jedoch der Begriff „Shoah“ verwendet. Das hebräische Wort wird übersetzt mit „Zerstörung“ oder „Katastrophe“. Allerdings stößt auch dieser Begriff auf Kritik, denn Vertreter nicht-jüdischer Opfergruppen beanstanden, dass der Fokus lediglich auf den Juden und Jüdinnen liegt, während Opfergruppen wie die Sinti und Roma nicht eingeschlossen werden. Heutzutage werden die Begriffe „Holocaust“ und „Shoah“ weitgehend synonym verwendet. Dennoch wird der Begriff „Shoah“ immer häufiger auch von Nichtjuden und Nichtjüdinnen verwendet.²⁹

²⁸ Vgl. Jörg Echternkamp, Holocaust, Shoah oder Völkermord? In: IQSH (Hg.), Holocaust/Shoah im Unterricht: Bewährte Zugänge - neue Wege in Hamburg und Schleswig-Holstein, online unter <https://li.hamburg.de/resource/blob/611296/0381089856cad0de4bab01f330f3301c/holocaust-im-unterricht-data.pdf> (20.05.2023) 14-17, hier 15.

²⁹ Vgl. Jörg Echternkamp, Holocaust, Shoah oder Völkermord? 16.

Unter die Kategorie „Opfer des Holocausts“ zählen laut Yad Vashem's Definition alle Juden und Jüdinnen, die während der Zeit des nationalsozialistischen Regimes (ab dem Jahr 1933 bis 1945) von den Nationalsozialisten und ihren Mittätern systematisch verfolgt wurden. Nichtjüdische Personengruppen, die während derselben Zeitspanne ermordet wurden, sind keine Holocaustopfer, sondern Opfer des Nazismus. Begründet wird diese Unterscheidung aufgrund der Ideologie der Nationalsozialisten, denn es war ihr beispielloses Bestreben, das Judentum vollständig auszulöschen. Knapp sechs Millionen Juden und Jüdinnen wurden auf unterschiedlichste Art und Weise verfolgt und ermordet: durch Vergasung, Erschießung, Verhungern. Andere wiederum wurden bei lebendigem Leib vergraben oder verbrannt. Andere haben den Kampf um das Überleben in den Konzentrationslagern aufgrund von Erschöpfung durch Zwangsarbeit oder aufgrund der hygienischen Verhältnisse verloren. Einige Menschen jüdischer Abstammung nahmen sich auch vorab das Leben, um den Verbrechen und den daraus resultierenden Folgen zu entgehen. Zudem zählen zu den Holocaust-Opfern Juden und Jüdinnen, die sich am bewaffneten Widerstand beteiligten und dabei ermordet wurden sowie weiters alle Juden und Jüdinnen, die innerhalb eines halben Jahres nach der Befreiung, somit bis Ende Oktober 1945, ihren Verletzungen erlagen. Nicht als Holocaust-Opfer gezählt werden jüdische Personen, die als Soldaten auf der Seite der Alliierten im Kampf getötet wurden. Demgegenüber werden alle jüdischen Personen als Holocaust-Opfer gezählt, die in der Sowjetischen Armee kämpften, in Kriegsgefangenschaft gerieten und später in den Kriegsgefangenen-Lagern ermordet wurden. Zuletzt wird noch angeführt, dass auch all jene Juden und Jüdinnen als Holocaust-Opfer gelten, die den Holocaust zwar überlebten, aber an den Folgen und den Misshandlungen litten.³⁰

³⁰ Vgl. *Yad Vashem*, Fragen zum Holocaust. In: Yad Vashem, online unter <https://www.yadvashem.org/de/archive/hall-of-names/database/faq.html> (21.04.2023).

2.2.2 Individuelle Erfahrungen von Holocaust-Opfern und Überlebenden

Die Auseinandersetzung mit den Einzelschicksalen und deren Erfahrungen unterstützt die Schüler*innen dabei, den emotionalen Zugang zu eröffnen und Empathie mit den Opfern aufzubauen. Erst durch die brutalen Verbrechen der Nationalsozialisten wurden Juden und Jüdinnen zu Opfer. Dabei ist es notwendig, im Unterricht auch die unterschiedlichen Lebenswege vor dem Holocaust zu thematisieren. Die Opfer hatten eine eigene Vergangenheit mit einem Familienleben sowie unterschiedlichen Neigungen, Abneigungen, Begabungen und Wünschen. Das Leben der Opfer vor dem Holocaust zu thematisieren, ist insofern wichtig, da den Schüler*innen vermittelt werden kann, dass die Juden und Jüdinnen durchaus eine heterogene Gruppe waren, die auch in allen sozialen Schichten vertreten waren.³¹ Das Leben der Juden und Jüdinnen vor dem Jahr 1938 war weder einseitig noch spielte es sich auch nur in Wien ab. Die unterschiedlichen Lebensgeschichten, Hoffnungen und Träume wurden in ihrer Vielfalt durch die Nationalsozialisten schnell reduziert: Verfolgungen, Vertreibungen, Flucht und Morde.³²

Während der Zeit des Holocausts durchlebten Juden und Jüdinnen bekanntlich auf ähnliche Weise untragbares Leid. Doch neben all den unerschütterlichen Erfahrungen, die die Juden und Jüdinnen durchmachen mussten, steht der jüdische Mensch auch als denkende, handelnde und reagierendes Individuum im Zentrum. Das bedeutet, dass aufgrund der individuell ausgeprägten Denk- und Verhaltensmuster auch unterschiedliche Reaktionen folgen. Die Inhaftierten haben beispielsweise nicht alle gleich auf die Tragödie reagiert und entwickelten unterschiedliche Überlebensstrategien und Motive um weiter um das Überleben zu kämpfen.³³ Individuelle Überlebensstrategien gab es unzählige, da sich diese einerseits aus den eigenen Denkmustern ergeben, andererseits der Situation angepasst sind: „*Humor in den Ghettos und Lagern war die Waffe derjenigen, die hilflos waren und weder rebellieren noch sich widersetzen konnten.*“³⁴ Agnes Rozsa beispielsweise kehrte in der Zeit während ihrer Gefangenschaft in sich und versuchte die traumatischen Erlebnisse in ihrem Tagebuch niederzuschreiben. Dabei riskierte

³¹ Vgl. Noa McKayton, Pädagogische Vermittlung des Themas Holocaust im Unterricht. In: A letter to the stars, online unter https://www.lettertothestars.at/page_id_143.html?id=143#p%C3%A4dagogische%20Vermittlung%20Holocaust (20.05.2023).

³² Vgl. Werner Dreier, Vielfalt-Jüdisches Leben vor der Shoah. In: Erinnern.at, online unter https://www.erinnern.at/media/50d549da94c24c71898f5a53e9469361/unterrichtsmaterial_vielfalt_handreichung.pdf (20.05.2023) 3.

³³ Vgl. McKayton, Pädagogische Vermittlung des Themas Holocaust im Unterricht.

³⁴ Chaya Ostrower, Es hielt uns am Leben. Humor im Holocaust (Springer, Wiesbaden 2018) 1.

sie oft ihr Leben, denn sie stahl Stifte und Zettel.³⁵ In diesem Sinne ist zu erwähnen, dass häufig nicht nur eine Strategie angewandt wurde, um dem psychischen Druck standzuhalten.

Gerade im Kontext Schulunterricht ist eine Auseinandersetzung mit den Befreiten nach dem Jahr 1945 notwendig, um aufzeigen zu können, dass ein Leben zurück in den Alltag vor dem Holocaust nicht möglich war. Die Überlebenden waren zumeist auf sich alleine gestellt und mussten die traumatischen Erfahrungen auf individuelle Art und Weise versuchen zu verarbeiten. Für die meisten Überlebenden gab es keine Möglichkeit, in ihre alte Wohnstätte zurückzukehren und viele Familienmitglieder wurden von den Nationalsozialisten während des Holocausts ermordet.³⁶

Über die Geschehnisse nach dem Holocaust zu sprechen, fiel den Überlebenden unterschiedlich schwer. Masha Greenbaum verrät: *„Es war nie leicht, aber es war wichtig.“*³⁷ Meir Eldar hingegen konnte alles nur schriftlich festhalten: *„Ich wollte nicht darüber nachdenken und darüber sprechen. Ich schrieb. Ich brachte alles zu Papier, das war's. Meine Frau war nicht im Lager, daher hatte sie keine persönlichen Erfahrungen gemacht. Ich habe nicht viel geredet. Die Kinder wurden älter, sie haben nicht gefragt und ich habe ihnen nichts erzählt.“*³⁸

³⁵ Vgl. Gerhard Jochem, Holocaust-Überlebende ‚Ich freute mich das erste Mal im Leben auf die Prügel‘. In: Spiegel Geschichte, online unter <https://www.spiegel.de/geschichte/holocaust-ueberlebende-a-949640.html> (20.05.2023).

³⁶ Vgl. McKayton, Pädagogische Vermittlung des Themas Holocaust im Unterricht.

³⁷ Yad Vashem, Überlebende erzählen über ihr Leben nach dem Holocaust, online unter <https://www.yadvashem.org/de/education/educational-materials/interviews/road-ahead.html> (20.05.2023).

³⁸ Yad Vashem, Überlebende erzählen über ihr Leben nach dem Holocaust.

2.3 Inhaltsanalyse

Im folgenden Kapitel wird die angewandte Methode für die Schulbuchanalyse vorgestellt. Böttcher erwähnt, dass es kaum möglich wäre, eine rundum genaue Schulbuchanalyse durchzuführen: *„Die besondere Schwierigkeit bei Schulbuchanalysen liegt darin, dass es keine allgemeingültige, auf breitem wissenschaftlichen Konsens beruhende Methode gibt.“*³⁹

Für Fritzsche ist eine Analyse, welche sich nur auf ein einzelnes Schulbuchanalyseverfahren stützt, jedoch nicht ausreichend. Dementsprechend sieht er *„eine hermeneutische Arbeitsweise in Kombination aus quantitativen, qualitativen und deskriptiv-analytischen Methoden zufriedenstellend.“*⁴⁰

2.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Mayring fasst die Kernpunkte der Inhaltsanalyse wie folgt zusammen: Das Ziel der Inhaltsanalyse ist Material, welches aus einer beliebigen Form von Kommunikation stammt, zu analysieren. Es handelt sich somit bei der Inhaltsanalyse um die Übertragung von Symbolen (Sprache, Musik, Bilder und Ähnliches). Das bedeutet, die Kommunikation liegt in irgendeiner Art protokolliert vor. Da die Inhaltsanalyse immer systematisch vorgehen möchte, grenzt sie sich dadurch gegen einen Großteil hermeneutischer Verfahren ab. Diese Systematik zeigt sich bei der expliziten Einhaltung von Regeln und ist von hoher Bedeutung, damit auch andere die Analyse verstehen, nachvollziehen und überprüfen können. Weiters zeigt sich die Systematik darin, dass eine gute Inhaltsanalyse theoriegeleitet ist. Als letzten Punkt führt Mayring an, dass die Inhaltsanalyse das Ziel hat, durch Aussagen über das zu analysierende Material Rückschlüsse auf ausgewählte Gebiete der Kommunikation zu ziehen und Aussagen über den Sender sowie Wirkungen beim Empfänger abzuleiten. Da bei der Inhaltsanalyse jedoch nicht nur Inhalte der Kommunikation inbegriffen sind, stellt sich für Mayring der Begriff „Inhaltsanalyse“ als problematisch dar; treffender wäre der Begriff „kategoriegeleitete Textanalyse.“⁴¹

³⁹ Winfried Böttcher, Projektbezogene Methoden – Überlegungen zu Schulbuchanalysen. In: Gerd Stein, Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit (Klett-Cotta, Stuttgart 1979) 141.

⁴⁰ Karl Peter Fritzsche, Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput. In: Karl Peter Fritzsche (Hg.), Schulbücher auf dem Prüfstand, Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa (Frankfurt am Main 1992) 9-22, hier 12.

⁴¹ Vgl. Philipp Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (Beltz, ¹³Basel 2022) 11,13.

Analysetechniken

Mayring unterscheidet bei der Inhaltsanalyse zwischen drei Grundformen: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Hierbei ist zu erwähnen, dass die genannten Analysetechniken als unabhängig voneinander zu verstehen sind und nicht als nacheinander zu durchlaufende Schritte. Je nach Forschungsfrage ist die dafür passende Analysetechnik zu wählen.⁴²

Zusammenfassung: Das ausgewählte Material ist so zu reduzieren, dass die Grundelemente zwar erhalten bleiben, jedoch einen überschaubaren Inhalt wiedergeben.

Explikation: Bei dieser Analysetechnik wird zu unklaren Textteilen zusätzliches Material hinzugezogen, um das Verständnis auszuweiten.

Strukturierung: Ausgewählte Aspekte werden aus dem Material entnommen und einem vorab festgelegten Kategoriensystem zugeordnet.

Das grundlegende Modell der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse ist auch für die induktive Kategorienbildung, welche auf der Technik der Zusammenfassung aufbaut, einsetzbar. Dabei sind zwei Möglichkeiten vorgegeben:⁴³

Die deduktive Kategorienbildung bestimmt das Auswertungsinstrument durch theoretische Vorüberlegungen. Die Kategorien werden vor der Analyse durch Einsicht in die Fachliteratur und dem aktuellen Forschungsstand gebildet.

Bei der induktiven Kategorienbildung (für die vorliegende Masterarbeit relevant) werden die Kategorien direkt aus dem untersuchten Material gebildet, ohne sich dabei vorab auf formulierte Theorien und Forschungen zu beziehen.

Das Ziel bei der induktiven Kategorienbildung ist es, das Untersuchungsmaterial weitestgehend ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers abzubilden. Dieser Vorgang wird auch als „offene Kodierung“ bezeichnet und durch diverse Regeln und Verfahrensvorschläge gekennzeichnet.⁴⁴

⁴² Vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, 66.

⁴³ Vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, 84.

⁴⁴ Vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, 85.

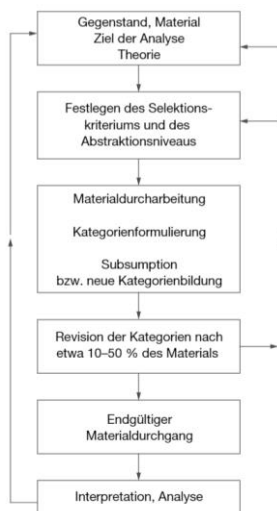


Abbildung 1: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring, 85)

Es ist vorab das Thema der Kategorienbildung zu bestimmen (Selektionsverfahren), das definiert, welches Material der Kategorienbildung von Bedeutung ist. Dadurch können nicht relevante Textstellen vom Thema ausgegrenzt werden. Weiters ist es notwendig, vorab Überlegungen anzustellen, wie abstrakt und genau die Kategorien gebildet werden sollen. Anschließend erfolgt die Arbeit am Material zeilenweise. Die Kategorienbildung soll möglichst ähnlich der Textformulierung sein und als Begriff oder kurzen Satz definiert werden. Bei der nächsten Selektion wird entschieden, ob die Textstelle in eine bereits angelegte Kategorie fällt (Subsumption) oder ob eine neue Kategorie geöffnet wird. Nachdem ein Großteil des Materials durchgearbeitet wurde, muss die forschende Person überprüfen, ob die Kategorien zielführend sind und ob das Abstraktionsniveau vernünftig gewählt wurde. Kommt es zu dem Entschluss, dass Veränderungen vorgenommen werden müssen, so muss nochmals begonnen werden, ansonsten wird mit der Analyse fortgesetzt. Bei der weiteren Analyse können drei weitere Möglichkeiten vorgenommen werden:⁴⁵

- Das gesamte Kategoriensystem kann von der forschenden Person interpretiert werden.
- Es können induktiv oder deduktiv (siehe oben) Hauptkategorien gebildet werden.
- Es können quantitative Analysen (z.B. Häufigkeiten von Kategorien) hinzugefügt werden.

Mayring gibt an, dass eine „Welche“-Fragestellung immer auf eine induktive Kategorienbildung hindeutet und führt folgendes Beispiel an: „Welche Belastungsfaktoren

⁴⁵ Vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, 86.

durch das Referendariat benennen die Interviewten?“⁴⁶ Für die vorliegende Masterarbeit ergibt sich folgende Fragestellung/ Forschungsfrage: *„Welche Erfahrungen von Holocaust-Opfern und Überlebenden werden in den Schulbüchern der 4. Klasse Sekundarstufe I im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung dargestellt (und wie können in weiterer Folge die Ziele des Erinnerns an den Holocaust im Unterricht bestmöglich umgesetzt werden?)“*.

⁴⁶ Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, 87.

3 Empirischer Teil

Im folgenden Kapitel wird näher darauf eingegangen, welche Schulbücher für die Schulbuchanalyse verwendet wurden und anhand welcher Auswahlkriterien dies erfolgte. Weiters wird die Methodik näher beschrieben sowie das Kategoriensystem vorgestellt. Das Kernstück dieses Kapitels stellen die Ergebnisse der Schulbuchanalyse dar, welche im letzten Teil zusammengefasst und diskutiert werden.

3.1 Untersuchungsmaterial

Für die vorliegende Schulbuchanalyse werden sechs Schulbücher der 4. Klasse für das Unterrichtsfach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ analysiert. Aufgrund der Tatsache, dass das gewählte Themengebiet sehr spezifisch ist und die relevanten Textstellen in den Schulbüchern einerseits rar als auch sehr unterschiedlich sein können, sollen nicht nur ein oder zwei Schulbücher analysiert werden, damit die Ergebnisse mehr Aussagekraft zulassen. In den ausgewählten Schulbüchern wurden nur jene Textstellen herausgenommen und analysiert, die auch für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind. Konkret sind das jene Textstellen, die entweder direkte Aussagen von Holocaust-Opfern und Überlebenden sind, oder sich in einer gewissen Art auf deren Erfahrungen beziehen.

Folgende Kriterien waren für die Wahl der Schulbücher ausschlaggebend:

- Das Schulbuch ist in der aktuellen Schulbuchliste des Jahres 2022/2023 gelistet.
- Das Schulbuch ist für die AHS und für die NMS in der Schulbuchliste des Jahres 2023/2023 gelistet.
- Die Schulbücher sind von unterschiedlichen Verlagen publiziert.
- Das Schulbuch behandelt das Thema laut Lehrplan (4. Klasse Sekundarstufe I)

Insgesamt kommen dabei 15 Schulbücher in die engere Auswahl, es wurden stichprobenweise sechs davon ausgewählt. Wie schon bereits erwähnt, war es das Ziel, Schulbücher von unterschiedlichen Verlagen zu analysieren. Zusätzlich wurden zwei Verlage herausgefiltert, bei welchem jeweils zwei Schulbücher analysiert werden sollen.

Folgende Schulbücher wurden für die Schulbuchanalyse ausgewählt (inklusive Kürzel):

- Bausteine Geschichte 4...B4⁴⁷
- GO! Geschichte 4...G4⁴⁸
- Meine Geschichte 4...M4⁴⁹
- Mehrfach. Geschichte 4...MF4⁵⁰
- querdenken - Geschichte und Politische Bildung 4...Q4⁵¹
- Was? Wann? Warum? GSK/PB 4...W4⁵²

Allgemeines zum Schulbuch

Bevor die Ergebnisse der Schulbuchanalyse präsentiert werden, folgt eine kurze Übersicht der jeweiligen Schulbücher. Dabei wird der Verlag erwähnt, der grobe Aufbau des Schulbuches erläutert sowie am Ende der Preis des jeweiligen Schulbuches genannt.

Bausteine Geschichte 4

Das Schulbuch „Bausteine 4“ wurde vom Österreichischen Bundesverlag (ÖBV) publiziert und umfasst 136 Seiten. Es unterteilt sich insgesamt in vier große Kapitel, welche jeweils unterschiedliche Module enthalten, wie im Inhaltsverzeichnis zu erkennen ist. Textstellen, welche für die Schulbuchanalyse relevant sind, sind hauptsächlich lehrplanmäßig im Modul 5 zu finden, sowie weiters vereinzelt im Modul 1 unter dem Kapitel „Diktaturen in Europa“. In den Einleitungsseiten wird erklärt, wie mit diesem Schulbuch gearbeitet wird. Die großen Kapitel bieten Auftaktseiten, Themenseiten, Themenseiten mit Methodenschwerpunkt und Abschlusseiten. Jedes Thema besteht aus einer Doppelseite und enthält fast durchgehend einheitlich Informationen, Bilder und Aufgaben. Das Schulbuch kostet 9,74€ und liegt somit preislich von den Geschichtsschulbüchern der 4. Klasse im Mittelfeld.

GO! Geschichte 4

Das Schulbuch „GO! Geschichte 4“ wurde vom Verlag E. Dorner publiziert und umfasst 186 Seiten. Das Schulbuch ist in 9 Kapitel/Module gegliedert, welche alle ungefähr gleich viele

⁴⁷ Michael Bachlechner, Conny Benedik, Franz Graf, Franz Niedertscheider, Michael Senfter, Bausteine Geschichte 4 (ÖBV, Wien ¹2018).

⁴⁸ Irmgard Plattner, Claudia Rauchegger-Fischer, Stephan Scharinger, GO! Geschichte 4 (E. Dorner, Wien 2022).

⁴⁹ Bettina Paireder, Jutta Hofer, Meine Geschichte 4 (Veritas: Linz ¹2019).

⁵⁰ Margot Graf, Franz Halbartschlager, Martina Vogel-Waldhütter, Mehrfach. Geschichte 4 (Veritas, Linz ⁷2023).

⁵¹ Sabine Mader, Andrea Strutz, querdenken 4 - Geschichte und Politische Bildung (ÖBV: Wien ¹2019).

⁵² Ute Leonhardt, Was? Wann? Warum? GSK/PB 4 (Hölzel, Wien ¹2020).

Seiten enthalten. Lediglich die Kapitel am Ende, bei welchen die politischen Kompetenzen im Vordergrund stehen, werden kürzer gehalten. In der Einleitung gibt es Hinweise darauf, wie das Buch aufgebaut ist und es wird weiters erklärt, dass nicht das reine Auswendiglernen im Fokus steht, sondern das aktive Mitdenken sowie das Bearbeiten von diversen Aufgaben und schließlich auch die eigene Meinungsbildung. Jedes einzelne Kapitel startet mit einer Doppelseite, welches ein großes Bild sowie Fragen und Aufgaben zum Einstieg anregen sollen. Das Schulbuch verspricht, den Schüler*innen dabei zu helfen, Kompetenzen im historischen und politischen Bereich zu erwerben. Jedes Modul/Kapitel endet mit einer oder auch mehreren Transferseiten, die den Gegenwartsbezug thematisieren. Die relevanten Schulbuchseiten sind im Kapitel „Holocaust/Shoah, Genozid und Menschenrechte“ zu finden. Preislich liegt das Schulbuch bei 10,30€ und findet damit im oberen Drittel Platz.

Meine Geschichte 4

Das Schulbuch „Meine Geschichte 4“ wurde vom Verlag Veritas publiziert und umfasst 178 Seiten. Lehrplanmäßig ist das Schulbuch in 9 Kapitel/Module gegliedert. Bis auf das erste Modul „Faschismus-Nationalsozialismus-Diktaturen“ mit knapp 40 Schulbuchseiten, haben alle anderen Kapitel ungefähr gleich viele Schulbuchseiten. Zu Beginn jedes Moduls gibt es eine Einstiegsdoppelseite, die den Schüler*innen dabei helfen sollen, sich mit Raum und Zeit vertraut zu machen. Die Leitfragen sollen zeigen, auf welche Themen im folgenden Kapitel eingegangen werden. Anschließend finden sich Seiten, bei welchen Kompetenzen, Methoden und Konzepte erlernt werden sollen. Diverse Methoden werden als Sammelkarte am Ende des Schulbuches zusammengefasst. Zudem gibt es noch eigene Informationsseiten, die einerseits aus Texten von den Schulbuchautor*innen bestehen sowie Textquellen, die über die Vergangenheit erzählen. Die relevanten Textstellen für die Schulbuchanalyse finden sich vorwiegend im Kapitel 2 „Holocaust/Shoah, Genozid und Menschenrechte“. Das Schulbuch „Meine Geschichte“ ist um 10,09€ zu erwerben.

Mehrfach. Geschichte 4

Das Schulbuch „Mehrfach. Geschichte 4“ wurde vom Verlag Veritas publiziert und besteht aus 2 Teilen mit insgesamt 158 Seiten. Das Schulbuch (beide Teile) bestehen aus jeweils 7 Kapitel, welche thematisch ident sind, jedoch Teil 2 an Teil 1 aufbaut. Der Teil 1 ist deutlich kürzer gehalten als Teil 2 und besteht aus gezielten Arbeitsaufgaben sowie Fragestellungen zum dazugehörigen Kleinkapitel, um das Verständnis der Gelernten für die Schüler*innen zu erleichtern. Teil 2 ist deutlich umfangreicher gestaltet und bietet weiterführende Informationen

und Aufgaben an. Zudem arbeitet diese Schulbuchserie fächerübergreifend, es gibt verschiedene Hinweise zu anderen Unterrichtsgegenständen wie z.B. Geografie oder Biologie. Insgesamt kosten beide Teile zusammen 12,50€.

querdenken - Geschichte und Politische Bildung 4

Das Schulbuch „querdenken – Geschichte und Politische Bildung 4“ wurde vom Österreichischen Bundesverlag publiziert und umfasst 177 Seiten. Im Inhaltsverzeichnis werden nicht explizit die Module erwähnt, jedoch werden diese in die Kapitelüberschriften zugeordnet. Auch dieses Schulbuch verfügt über 9 Großkapitel, die jeweils einer anderen Farbe zugeordnet sind. Jedes Modul enthält eine Auftaktseite, einen Inputteil, einen Übungsteil und eine Portfolioseite. Die Modulauftaktseite zeigt die jeweils behandelten Basiskonzepte an und geht auf die Inhalte und Ziele des Moduls ein. Zudem gibt es eine eigens dargestellte Zeitleiste, welche wichtige Ereignisse und Jahreszahlen darstellen. Die Inputseiten bestehen hauptsächlich aus einem Informationstext, sowie Arbeitsaufträgen, um bestimmte Kompetenzen zu trainieren. Dieses Schulbuch kostet 10,75€ und ist das teuerste Schulbuch der Liste.

Was? Wann? Warum? GSK/PB 4

Das Schulbuch „Was? Wann? Warum? GSK/PB 4“ wurde vom Verlag Hölzel publiziert und umfasst 146 Seiten. Auch dieses Buch wird in 9 Großkapitel gegliedert, jedes Kapitel ist ungefähr gleich lang. Im Gegensatz zu den anderen Schulbüchern wird auf einer Seite zu Beginn nur sehr kurz und in wenigen Worten erklärt, wie das Schulbuch aufgebaut ist. Es wird darauf hingewiesen, dass das Schulbuch mit Quellentexten, Infofeldern, Registern, Kompetenzchecks sowie Methodentrainings arbeitet. Zu kaufen gibt es dieses Schulbuch um 9,10€.

3.2 Auswertungsverfahren

Für die Wahl des Auswertungsverfahrens war die Forschungsfrage entscheidend. Wie in Kapitel 2.4.1. beschrieben wurde, deutet nach Mayring eine „Welche“-Fragestellung immer auf eine induktive Kategorienbildung hin. Für die Kategorienbildung wurde das Analysetool *QCAmap* verwendet. Die relevanten Textstellen wurden in einem Dokument zusammengefügt und anschließend im Analysetool einer passenden Kategorie zugeordnet. Mit Hilfe des Tools ist es möglich, am Ende des Auswertungsverfahrens zu erfahren, welches Schulbuch welche Kategorien aufweist und wie oft diese kodiert wurden. Zudem ist auch ersichtlich, welche Kategorien insgesamt wie häufig kodiert wurden. Die Darstellung der Ergebnisse folgt im nächsten Kapitel. Bei der Schulbuchanalyse soll nicht herausgefunden werden, wie es auf die Schüler*innen wirkt oder Kritik über den Autor/ die Autorin auszuüben. Vielmehr geht es darum, herauszufinden, welche Erfahrungen von den Holocaust-Opfern und Überlebenden in den Schulbüchern zu finden sind. Wie schon in fachwissenschaftlichen Teil beschrieben wurde, soll im Kontext Geschichtsunterricht nicht der Fokus darauf liegen, die jüdischen Opfer bloß in Zahlen vorzustellen, sondern den Schüler*innen auch zu vermitteln, dass die Juden und Jüdinnen handlungsfähig waren. Die Schulbuchanalyse konzentriert sich daher auf die aufgezeigten Erfahrungsberichte der Holocaust-Opfer und Überlebenden.

Folgende Kategorien wurden nach der Schulbuchanalyse erstellt:

Das Leben vor dem Holocaust

- Familie
- Beruf

Das Leben während dem Holocaust

- Enteignung
- Erniedrigung
- Körperliche Gewalt
- Unterernährung
- Vertreibung
- Selektion
- Körperliche Arbeit
- Körperliche Erfahrung

- Ermordung
- Ausgrenzung aus dem Leben
- Fluchtversuch
- Krankheit
- Jüdischer Widerstand
- Überlebensstrategien
- Hoffnung
- Wünsche
- Angst

Das Leben nach dem Holocaust

- Folgen
- Alltag nach dem Holocaust
- Bewältigungsstrategien

3.3 Ergebnisdarstellung

3.3.1 Das Leben vor dem Holocaust

In diesem Kapitel werden jene Kategorien vorgestellt, die auf Grundlage von Textstellen in den Schulbüchern gebildet werden konnten, welche die Erfahrungsberichte von späteren Holocaust-Opfern und Überlebenden in ihrem Leben vor dem Holocaust wiedergeben. Es soll dabei für die Schüler*innen ersichtlich werden, dass Juden und Jüdinnen ein genauso „normales“ Leben geführt haben, wie viele andere Menschen auch. Jedes Individuum verfügt über soziale Beziehungen, unterschiedliche Berufsausübungen und hat auch einen familiären Hintergrund. Dabei ergeben sich auch diverse Wünsche, Ängste und andere Gefühle/Emotionen. All das wurde nach dem „Anschluss“ schrittweise zerstört und die jüdische Bevölkerung dementsprechend aus ihrem normalen Leben gerissen. Folgende Kategorien konnten in den Schulbüchern gebildet werden:

KATEGORIE FAMILIE UND FREUNDE

Bis auf das Schulbuch Bausteine, kommt in jedem Schulbuch die Kategorie „Familie und Freunde“ vor. Diese wird zumeist nur kurz angeschnitten, die Schüler*innen erhalten kaum eine Vorstellung über die familiären Verhältnisse der späteren Holocaust-Opfer bzw. Überlebenden, vor allem nicht wie sie zusammengelebt haben und wie die Verbindung zueinander war. Während die meisten Schulbücher häufig nur die Familienmitglieder nennen, gibt es im Schulbuch W4 zumindest ansatzweise mehr Einblick: Ein Zitat von Yitzhak Rudashevski, ein jüdischer Junge, der 1927 in Litauen geboren wurde, schreibt in seinem Tagebuch (Ausschnitt):

„Ich fühle mich beraubt; meine Freiheit ist mir genommen, mein Zuhause... Ich bin von allem, was mir wichtig und lieb war, abgeschnitten.“⁵³

Es wird zwar auch das familiäre Zusammenleben nicht näher erläutert, dennoch erfahren die Schüler*innen, wie es einem Juden erging, nachdem er von seiner Familie getrennt wurde und wie sehr er darunter leiden musste.

⁵³ Leonhardt, Was? Wann? Warum? GSK/PB 4, 59.

Ein weiterer Bericht ist in W4 zu finden, welcher von Edith Kahn und ihrer engen Freundschaft zu ihrer gleichaltrigen Nachbarin Christa Denner handelt, die ihr Jahre später ihren Taufschein gab und somit zur Flucht helfen konnte.⁵⁴

Zudem findet sich im Buch Q4 ein kurzer Ausschnitt aus Anne Franks Tagebuch, in welchem die Mutter Anne's Schwester Margot im Arm im Arm hält, was sie sonst nie tut.⁵⁵

KATEGORIE BERUF

Zur Kategorie „Beruf“ vor dem Holocaust wird in vier von sechs Schulbüchern etwas erwähnt. Über die finanzielle Situation der Familien wird jedoch nicht näher eingegangen.

Folgende Berufe werden angeführt:

- Hausfrau und Hilfskraft im Damen- und Modestoffgeschäft: Mirjam Winkler⁵⁶ - Im Zuge der „Arisierung“ verliert der Bruder von Marjam Winkler später sein Geschäft.
- Stellvertreter im Damen- und Modestoffgeschäft: Philipp Winkler⁵⁷
- Jüdischer Frauenarzt: Vater von Ruth Klüger⁵⁸
- Besitzer eines Friseurgeschäfts: Vater von Vilma Neuwirth⁵⁹
- Geschäftsbesitzer (Branche unbekannt): Joseph Paul Weber⁶⁰

3.3.2 Das Leben während dem Holocaust

In diesem Kapitel werden jene Kategorien vorgestellt, welche Erfahrungsberichte von Holocaust-Opfern bzw. Überlebenden in den Schulbüchern aufweisen, die sich in der Zeit während des Holocausts zugetragen haben. Es ist vorweg anzumerken, dass alle Ereignisse, die mit dem Beginn der Ausgrenzung stattgefunden haben, in diese Kategorie fallen. Der Aufbau orientiert sich an der Grundordnung aus der Literatur. Logisch scheint zudem, dass dieses Kapitel das längste sein wird, da sich sehr viel in dieser Zeitspanne immer mehr zugespitzt hat. Für Schüler*innen ist es besonders wertvoll, ihnen zu vermitteln, wie Holocaust-Opfer in der Zeit des Schreckens mit diversen Ereignissen umgegangen sind und welche Erfahrungen sie damit gemacht haben. Vor allem notwendig ist es, zu vermitteln, das wäre auch die Aufgabe in den Schulbüchern zu übertragen, dass jedes Individuum unterschiedliche Erfahrungen gemacht

⁵⁴ Vgl. Leonhardt, Was? Wann? Warum? GSK/PB 4, 64.

⁵⁵ Vgl. Mader, Strutz, querdenken 4 - Geschichte und Politische Bildung, 67.

⁵⁶ Vgl. Plattner, Rauchegger-Fischer, Scharinger, GO! Geschichte 4, 58.

⁵⁷ Vgl. Plattner, Rauchegger-Fischer, Scharinger, GO! Geschichte 4, 58.

⁵⁸ Vgl. Graf, Halbartschlager, Vogel-Waldhütter, Mehrfach. Geschichte 4, 115.

⁵⁹ Vgl. Paireder, Hofer, Meine Geschichte 4, 55.

⁶⁰ Vgl. Leonhardt, Was? Wann? Warum? GSK/PB 4, 64.

hat und nicht die Ereignisse auf alle Opfer zu verallgemeinern. Folgende Kategorien konnten in den Schulbüchern gebildet werden:

KATEGORIE AUSGRENZUNG AUS DEM LEBEN

In fünf Schulbüchern gibt es Erfahrungsberichte zur Ausgrenzung aus dem Leben. In diese Kategorie fallen jene Lebensereignisse, welche die jüdische Bevölkerung aus ihrem Alltag auseinandergerissen haben und wegen den Gesetzen der Nationalsozialisten nicht mehr wie gewohnt am öffentlichen Leben teilnehmen durften. Es wird aufgelistet, welche Konsequenzen die Gesetze für Juden und Jüdinnen bedeutete. Sie durften beispielsweise keine öffentlichen Schulen oder Universitäten mehr besuchen, wurden aus dem öffentlichen Dienst ausgeschlossen und auch keinen Handel oder Handwerk mehr betreiben. Das Schulbuch G4 schildert, dass die achtjährige Edith Winkler zwei Monate nach dem „Anschluss“ die Schule verlassen musste und in eine Jüdische Sammelschule gehen musste.⁶¹ Das Schulbuch M4⁶² nennt noch einige weitere Verbote für Juden und Jüdinnen am öffentlichen Leben teilzunehmen, die zur Ausgrenzung Leben beigetragen haben. Auch Anne Frank (MF4) musste diese Erfahrung machen:

„Ein schönes Volk, die Deutschen, und da gehöre ich eigentlich auch noch dazu! Aber nein, Hitler hat uns längst staatenlos gemacht. Und im Übrigen gibt es keine größere Feindschaft auf dieser Welt als zwischen Deutschen und Juden.“⁶³

KATEGORIE ENTEIGNUNG

Zur Kategorie „Enteignung“ findet sich in allen sechs Schulbüchern eine entsprechende Textstelle und wie die Erfahrungen der Holocaust-Opfer und Überlebenden damit war. In jedem Schulbuch kommt vor, dass den Juden und Jüdinnen ihr Eigentum weggenommen wurde und sie ihre finanziellen Mittel abgeben mussten. G4 beschreibt, dass der Familie Winkler im Oktober 1938 die Wohnung gekündigt wurde und sie später in eine Sammelwohnung mit anderen jüdischen Familien ziehen mussten, in der es weder Strom noch Gas gab.⁶⁴ Lotte Freiburger, geboren in Wien, dessen Vater jüdischer Abstammung war, musste folgende Erfahrung machen:

⁶¹ Vgl. Plattner, Rauchegger-Fischer, Scharinger, GO! Geschichte 4, 58.

⁶² Vgl. Paireder, Hofer, Meine Geschichte 4, 43.

⁶³ Graf, Halbartschlager, Vogel-Waldhütter, Mehrfach, Geschichte 4, 114.

⁶⁴ Vgl. Plattner, Rauchegger-Fischer, Scharinger, GO! Geschichte 4, 58.

„39 oder 40 mussten wir ausziehen aus unserer Wohnung, weil unsere Hausbesorgerin, [...] die eigentlich sehr gut behandelt wurde von uns, hat eines Tages erklärt, dass sie im Wirtshaus eine Familie kennengelernt hat, die eine elende Wohnung haben. Und sie hat denen gesagt: Ja bei uns im Haus wohnen Juden und die haben eine schöne Wohnung und ich werde schauen, was sich da machen lässt' Und es hat sich machen lassen und wir mussten innerhalb von vier Wochen ausziehen.“⁶⁵

Joseph Paul Weber musste hilflos zusehen, als drei Männer in sein Geschäft stürmten, eine Inventur machten, dessen Wert bei 18.000 Schilling (1308€) lag, und ihm das Geschäft ohne etwas dafür zu bezahlen wegnahmen. Auch seine Möbel musste er billigst an seine Nachbarn verkaufen, dass er rausgeschmissen wurde.⁶⁶

KATEGORIE ERNIEDRIGUNG

Die Kategorie „Erniedrigung“ konnte in fünf Schulbüchern gebildet werden. In den meisten davon kommt vor, dass Juden und Jüdinnen den Judenstern tragen mussten, ihnen die Haare abgeschoren wurden, sie sich nackt ausziehen mussten bei der Selektion und sie statt ihrem Namen eine Nummer erhalten haben, wodurch sie ihre Identität verloren haben. Vima Neuwirth, Überlebende des NS-Regimes, welche nur knapp an der Festnahme und Deportation in ein Konzentrationslager entkommen konnte, dennoch an den Folgen leiden musste, berichtet über folgende demütigende Erfahrung:

„Unsere Nachbarn haben begonnen uns zu beschimpfen. ‚Du jüdische Drecksau, du Rassenschänder‘, riefen sie uns nach.“⁶⁷

Edmund Engelmann zeigt sich von den Taten der Nationalsozialisten entsetzt und fassungslos:

„Es war das Gefühl, dass [ich] vollständig ohne Recht [bin], dass jeder mit [mir] etwas machen kann. Das ist etwas, das man nicht beschreiben kann. Man hat das ganze Leben als ordentlicher Mensch verbracht, mit Werten, mit idealen Werten und auf einmal ist jeder Mensch dein Feind.“⁶⁸

⁶⁵ Mader, Strutz, querdenken 4 - Geschichte und Politische Bildung, 66.

⁶⁶ Vgl. Leonhardt, Was? Wann? Warum? GSK/PB 4, 64.

⁶⁷ Paireder, Hofer, Meine Geschichte 4, 55.

⁶⁸ Mader, Strutz, querdenken 4 - Geschichte und Politische Bildung, 36.

KATEGORIE KÖRPERLICHE GEWALT

Zur Kategorie „Körperliche Gewalt“ konnte in vier Schulbüchern etwas gefunden werden. Körperliche Gewalt wurde abgetrennt von der Kategorie Ermordung. Hier sollten Textstellen und Erfahrungen herausgenommen werden, bei welchen die Holocaust-Opfer und/oder Überlebende nicht nur während den Konzentrationslagern körperliche Gewalt erfahren mussten, sondern schon auch in der Zeit davor. Es wird erwähnt, dass Juden und Jüdinnen sowohl der Folter ausgesetzt waren oder auf der Straße öffentlich geschlagen wurden, wie Vilma Neuwirth erzählt:

„Von Burschen der Hitlerjugend wurde ich getreten und bespuckt, Uniformierte schlugen uns mit Hundepeitschen.“⁶⁹

KATEGORIE UNTERERNÄHRUNG

In vier Schulbüchern konnte etwas zur Kategorie „Unterernährung“ gefunden werden. Beschrieben werden z.B. Situationen in Viehwaggons, welche vollbesetzt waren, die Menschen jedoch ohne Nahrung und Wasser auskommen mussten. Die Folge davon war, dass viele Verschleppte schon auf den tagelangen Bahnfahrten starben. Die Jüdin Hilde Shermann berichtet von ihrer Deportationsfahrt, dass sie zwar Brot hatten, aber kein Wasser.⁷⁰ Anne Frank schreibt in ihrem Tagebuch:

„Die Menschen bekommen fast nichts zu essen, geschweige denn zu trinken. Sie haben nur eine Stunde pro Tag Wasser und ein Klo und ein Waschbecken für ein paar tausend Menschen.“⁷¹

KATEGORIE KÖRPERLICHE ERFAHRUNG

Welche körperlichen Erfahrungen Holocaust-Opfer bzw. Überlebende machen mussten, werden in vier Schulbüchern aufgezeigt. Diese Kategorie wird von der Kategorie Ermordung bzw. körperliche Gewalt getrennt, da auch andere körperliche Erfahrungen gemacht wurden, die jüdische Menschen leiden ließ. So war es oft die Kälte, mit wenig bis gar keiner Kleidung am Körper, die es fürchterlich machten. Oder die düstere Stimmung, welche im Ghetto für depressive Stimmung sorgte, wie Sima Skurkowitz schildert:

⁶⁹ Paireder, Hofer, Meine Geschichte 4, 55.

⁷⁰ Vgl. Bachlechner, Benedik, Niedertscheider, Senfter, Bausteine Geschichte 4, 37.

⁷¹ Graf, Halbartschlager, Vogel-Waldhütter, Mehrfach. Geschichte 4, 114.

„In den Gassen des Ghettos blühten keine Blumen. Kaum ein Sonnenstrahl durchbrach die erbärmlichen, feuchten Ghattomauern...“⁷²

Außerdem wird erwähnt, wie die Häftlinge untergebracht waren und warum die Schwächsten ganz unten gelegen sind:

„Man schlief auf diesen Holzpritschen, mit drei Etagen. Die Schwächsten lagen immer in der untersten Etage, weil man da am leichtesten rauskam. Da gab es nur eine zerfetzte Decke und ein bisschen Stroh.“⁷³

KATEGORIE VERTREIBUNG

Alle sechs Schulbücher weisen etwas zur Kategorie Vertreibung und den Erfahrungen von Holocaust-Opfern und Überlebenden auf. Es wird unter anderem beschrieben, dass die Lebensbedingungen für Juden und Jüdinnen so schlecht wie möglich gemacht wurden, sodass sie gezwungen waren, auszuwandern. Eine andere Variante war, dass sie entweder in Ghettos vertrieben wurden oder in Konzentrations- bzw. Vernichtungslager deportiert wurden. Einen tiefgründigeren Einblick, wie sie vertrieben wurden, gibt es in den Schulbüchern kaum. Nur im Schulbuch W4 wird eine Aussage von Sima Skurkowitz zitiert, die zeigt, wie wenig Zeit sie für das Zusammenpacken ihrer Sachen hatten:

„Eines Morgens hämmerten deutsche und litauische Soldaten und Polizisten an unserer Tür... Sie schrien: „Raus! Raus!“ Man hatte 15 Minuten, um alles zusammenzusuchen, was man mitnehmen wollte.“⁷⁴

KATEGORIE FLUCHTVERSUCH

In allen sechs Schulbüchern wurden Textstellen und/oder Erfahrungsberichte gefunden, die sich in die Kategorie Fluchtversuch einordnen lassen. Es werden dabei unterschiedliche Situationen in den Schulbüchern geschildert, während manchen mit Glück rechtzeitig die Flucht gelang, mussten andere zurückbleiben bzw. wurden sie auseinandergerissen. G4 geht auf den Fluchtversuch der Familie Winkler ein, die aufgrund von Geldnot nicht nach Venezuela emigrieren und später nach Shanghai fliehen konnte. Somit entschloss sich die Familie, dass zumindest die Kinder Jessy und Edith mit dem Zug nach England fahren und auswandern

⁷² Leonhardt, Was? Wann? Warum? GSK/PB 4, 59.

⁷³ Mader, Strutz, querdenken 4 - Geschichte und Politische Bildung, 53.

⁷⁴ Leonhardt, Was? Wann? Warum? GSK/PB 4, 59.

sollen, was jedoch aufgrund von körperlichen Problemen auch nicht glückte. Edith wird später im Vernichtungslager umgebracht, ihre Schwester Jessie ist die Einzige aus der Familie, der die Flucht später gelingen sollte.⁷⁵ Das Schulbuch Q4 geht kurz darauf ein, wie das Versteck von Anne Frank und ihrer Familie ausgesehen hat bzw. wo sie sich Unterschlupf finden konnten. Das Versteck war im Bürogebäude ihres Vaters, in welchem es eine steile Treppe gab, mit einem Bücherschrank, der drehbar ist und wie eine Türe zu bedienen ist. Diese führt in ihr Versteck, in das Hinterhaus.⁷⁶

KATEGORIE JÜDISCHER WIDERSTAND

Inwiefern jüdischer Widerstand geleistet wurde und welche Erfahrungen damit in Zusammenhang gebracht wurden, wird nur in zwei Schulbüchern dargestellt. Das Schulbuch M4 geht darauf ein, dass im Jahr 1943 Juden und Jüdinnen im Warschauer Ghetto bewaffneten Widerstand leisteten, bevor sie in die Vernichtungslager deportiert werden sollten. Dabei wurden während der Kämpfe 12.000 Juden und Jüdinnen ermordet, 30.000 bis 40.000 weitere wurden nach den Kämpfen ermordet.⁷⁷ Das Schulbuch W4 schildert zudem, wie sich jüdische Opfer auch in den Vernichtungslagern gegen ihre Ermordung wehrten:

„1943 kam es in den Lagern Treblinka und Sobibor zu Aufständen, bei denen Hunderte Häftlinge fliehen konnten. Im Herbst 1944 gelang es Häftlingen eines jüdischen Sonderkommandos ein Krematorium im Vernichtungslager Auschwitz zu sprengen.“⁷⁸

KATEGORIE SELEKTION

Welche Erfahrung Holocaust-Opfer bzw. Überlebende bei der Selektion gemacht haben, wird in drei Schulbüchern geschildert. Manche Textstellen sind beschreibend, andere sind Erfahrungsberichte. So wird z.B. beschrieben, dass in den Konzentrations- bzw. Vernichtungslagern die Menschen bei der Ankunft in „arbeitsfähig“ und „nicht arbeitsfähig“ unterteilt wurden, unabhängig von Geschlecht und Alter.⁷⁹ In Q4 gibt es einen Erfahrungsbericht von Renate Lasker-Harpprecht, deren Eltern dem Holocaust zum Opfer fielen, sie und ihre Schwester überleben konnten. Sie schildert eine Situation, als eines Tages SS-Frauen und Männer kamen und sie aus ihrem Betten mussten. Es wurde selektiert, wer von

⁷⁵ Vgl. Plattner, Rauchegger-Fischer, Scharinger, GO! Geschichte 4, 58.

⁷⁶ Vgl. Mader, Strutz, querdenken 4 - Geschichte und Politische Bildung, 67.

⁷⁷ Vgl. Paireder, Hofer, Meine Geschichte 4, 25.

⁷⁸ Leonhardt, Was? Wann? Warum? GSK/PB 4, 67.

⁷⁹ Vgl. Paireder, Hofer, Meine Geschichte 4, 46.

den abgemagerten Häftlingen nach links kommt und wer nach links. Links bedeutete Vergasung. Durch Glück, obwohl sie abgemagert war, konnte sie dem Grauen entgehen:

„Mich haben die sofort nach links geschickt. Da habe ich gut reagiert und mich etwas zurückgebeugt zu einem SS-Mann, der nicht besonders grimmig aussah: „Ich bin die Schwester der Cellistin.“ Da hat er mir einen Tritt in den Hintern gegeben und mich auf die andere Seite bugsiert. Insofern verdanke ich meiner Schwester mein Leben.“⁸⁰

KATEGORIE KÖRPERLICHE ARBEIT

Diese Kategorie kann zwar in vier Schulbüchern gefunden werden, fällt aber insgesamt nur sehr kurz aus und enthält keine wirklichen Erfahrungsberichte, wie die körperliche Arbeit ausgesehen hat. Es wird in den vier Schulbüchern (B4, G4, M4, MF4) erwähnt, dass die Gefangenen in den Konzentrationslagern bis zur körperlichen Erschöpfung arbeiten mussten, sofern sie als „arbeitsfähig“ eingestuft wurden. Dabei wird in den Schulbüchern auf unterschiedliche Tätigkeiten eingegangen: Manche mussten als Köche oder Leichenverbrenner arbeiten,⁸¹ andere mussten in den Industrien schwere körperliche Arbeit leisten.⁸² Insgesamt waren sie also unter anderem für die Aufrechterhaltung der Funktion des Lagers zuständig. Die „Funktionshäftlinge“ wurden ausgenutzt und nach wenigen Monaten ermordet und durch neue Kräfte ersetzt.⁸³

KATEGORIE ERMORDUNG

Alle sechs Schulbücher gehen auf die Ermordung der Nationalsozialistinnen und Nationalsozialisten an die jüdische Bevölkerung ein. Es wird dargestellt, welche Tötungsmethoden angewandt wurden, wie z.B. das Giftgas Zyklon B. MF4 zitiert einen Ausschnitt aus Anne Frank's Tagebuch in dem sie schreibt, dass der englische Sender von Vergasungen spricht. Nachdem sie schon mitbekommen hat, wie es in den Konzentrations- und Vernichtungslagern zugehen soll, während sie in einem Versteck verweilt und wenig Hoffnung für die jüdische Bevölkerung sieht, grübelt sie:

„...vielleicht ist das noch die schnellste Methode zu sterben. Ich bin völlig durcheinander.“⁸⁴

⁸⁰ Mader, Strutz, querdenken 4 - Geschichte und Politische Bildung, 53.

⁸¹ Vgl. Graf, Halbartschlager, Vogel-Waldhütter, Mehrfach. Geschichte 4, 31.

⁸² Vgl. Plattner, Rauchegger-Fischer, Scharinger, GO! Geschichte 4, 55.

⁸³ Vgl. Bachlechner, Benedik, Niedertscheider, Senfter, Bausteine Geschichte 4, 32.

⁸⁴ Graf, Halbartschlager, Vogel-Waldhütter, Mehrfach. Geschichte 4, 114.

Ein kurzer Erfahrungsbericht, der zeigt, wie hoffnungslos und verängstigend die Situation während dieser Zeit war.

KATEGORIE KRANKHEIT

Dass Holocaust-Opfer bzw. Überlebende auch Erfahrungen mit Krankheiten machen mussten, wird zwar in vier Schulbüchern thematisiert, zumeist jedoch nur ganz nebenbei in einem Satz. Lediglich das Schulbuch Q4 bringt einen Erfahrungsbericht von Renate Lasker-Harpprecht, die erzählt, dass Flecktyphus eine häufige Krankheit unter den Gefangenen war:

„Ich hatte wahnsinniges Fieber und Durchfall. Es war Flecktyphus. Daran sind die meisten, die man nicht umgebracht hat, gestorben.“⁸⁵

Ansonsten wird nur berichtet, dass der Hunger dazu führt, dass sich Krankheiten schneller ausbreiten⁸⁶ oder Krankheiten neben Unterernährung Hauptursache war, neben den grausamen Ermordungen der Nationalsozialisten, dass Inhaftierte starben.⁸⁷

KATEGORIE HOFFNUNG

Welche Hoffnungen Holocaust-Opfer bzw. Überlebende in der Zeit der Schreckensherrschaft hatten, wird in drei Schulbüchern thematisiert. Das Schulbuch Q4 weist einen Erfahrungsbericht von Helene Wanne auf, die im Interview angibt, dass sie trotz der Tragepflicht den Judenstern selten getragen hat, da dieser mit einer Sicherheitsnadel befestigt war und somit schnell abgenommen werden konnte. Sie gab zu, dass es sehr riskant war, jedoch wollte sie auch etwas draußen erleben. Erwischen lassen dürfe man sich nicht. Dennoch: Es gab für sie Hoffnung, dass der Wahnsinn bald ein Ende hat und der Krieg vorbei sein wird, auch wenn sie sich dies zur eigenen Beruhigung einredete und immer wieder Angst verspürte:

„Die Angst war immer da, aber wenn man jung ist, [...] und es war furchtbar traurig, man hat viel geweint, aber man hat immer gesagt: Morgen ist schon Schluss, morgen ist schon Schluss' - auf das ist man ja trainiert gewesen. Es dauert nimmer mehr lange [...], der Krieg ist zu Ende, es wird alles gut [...], und das hat Hoffnung gemacht.“⁸⁸

⁸⁵ Mader, Strutz, querdenken 4 - Geschichte und Politische Bildung, 53.

⁸⁶ Vgl. Plattner, Rauegger-Fischer, Scharinger, GO! Geschichte 4, 59.

⁸⁷ Vgl. Graf, Halbarschlager, Vogel-Waldhütter, Mehrfach. Geschichte 4, 31.

⁸⁸ Mader, Strutz, querdenken 4 - Geschichte und Politische Bildung, 66.

KATEGORIE WÜNSCHE

Wie schon im Kapitel 2.3.5 erläutert wurde, ist es im Unterricht besonders wichtig, den Schüler*innen zu vermitteln, dass Juden und Jüdinnen ebenso Neigungen und Abneigungen, sowie Begabungen aber auch eigene Wünschen verspürt haben, wie alle anderen Menschen auch. In der Analyse musste jedoch festgestellt werden, dass nur eines von sechs Schulbüchern in einem einzigen Satz darauf eingeht, dass sich Anne Frank ein Tagebuch wünschte, um ihre Gedanken niederzuschreiben und wie sie auf das Geschenk reagierte:

„Gleich als ich dich zwischen meinen Geschenken sah, wusste ich, du bist was Besonderes!“⁸⁹

KATEGORIE ÄNGSTE

In welchen Situationen und wie Angst von Holocaust-Opfern bzw. Überlebenden verspürt wurde, findet man in zwei Schulbüchern und fällt daher ziemlich gering aus. Es wurden nur jene Textstellen in diese Kategorie eingeordnet, bei welchen eindeutig auch festgestellt werden kann, anhand eines Erfahrungsberichts, dass das Gefühl Angst erkennbar ist. Einerseits ein Bericht im Schulbuch W4 von Liliane Zucker, als ihr auf der Straße die Lebensmittel gestohlen wurden und *„weinend und zitternd nach Hause“*⁹⁰ lief sowie ein Tagebucheintrag im Schulbuch Q4 von Anne Frank, in dem sie niederschreibt, dass für Margot ein Anruf von der SS kam und *„Margot weinte, und Mutter hielt sie im Arm. Mutter umarmt sie sonst nie.“*⁹¹

KATEGORIE ÜBERLEBENSSTRATEGIEN

In nur einem von sechs Schulbüchern konnte etwas zur Kategorie „Überlebensstrategien“ gebildet werden. Es geht dabei um Erfahrungsberichte, wie Holocaust-Opfer die Zeit in Konzentrations- oder Vernichtungslagern psychisch überstanden haben und eigene Strategien entwickeln konnten, um nicht vorzeitig aufzugeben, sondern weiter um das Überleben zu kämpfen. Das Schulbuch MF4 beschreibt, dass Gedichte die antreibende Kraft von Ruth Klüger waren, um den Holocaust zu überleben, sowohl eigene Gedichte, als auch Gedichte von berühmten Autor*innen. Einige davon verfasste sie im Konzentrationslager Auschwitz, dessen Anfang im Schulbuch zitiert wird und ihren grausamen Alltag beschreibt:

⁸⁹ Mader, Strutz, querdenken 4 - Geschichte und Politische Bildung, 67.

⁹⁰ Leonhardt, Was? Wann? Warum? GSK/PB 4, 59.

⁹¹ Mader, Strutz, querdenken 4 - Geschichte und Politische Bildung, 67.

*„DER KAMIN
Täglich hinter den Baracken
Seh ich Rauch und Feuer stehn.
Jude, beuge deinen Nacken,
Keiner hier kann dem entgehn.
Siehst du in dem Rauche nicht
Ein verzerrtes Angesicht?“⁹²*

3.3.3 Das Leben nach dem Holocaust

Das letzte Kapitel der Schulbuchanalyse ergibt sich aus jenen Kategorien, die aus den Schulbüchern gebildet werden konnten, in Bezug auf Erfahrungsberichte nach dem Holocaust. Dabei ist anzumerken, dass dieses Kapitel durchaus geringer ausfällt, da es nur mehr Erfahrungsberichte von Überlebenden des Holocausts gibt. Dennoch ist dieser Teil für die Schüler*innen ein didaktisch wichtiger Punkt, da das Leiden mit der Befreiung nicht geendet hat und das Leben nicht wie vor dem Holocaust weiterging. Inwiefern die Schulbücher auf die Folgen, den Alltag nach dem Holocaust und deren individuellen Bewältigungsstrategien eingeht, wird wie folgt dargestellt:

KATEGORIE FOLGEN

Welche Folgen der Genozid für Überlebende des Holocausts hatte, kommt in zwei Schulbüchern vor. Das Schulbuch B4 schildert, dass vertriebene Überlebende sich an anderen Orten eine neue Existenz aufbauen müssen und dort nur schwer eine Unterkunft finden bzw. Arbeitschancen haben. Zudem sind die grausamen Geschehnisse zumeist kaum zu verarbeiten. Außerdem werden „freie“ Häuser und Geschäfte nicht an die Juden und Jüdinnen zurückgegeben, sondern von den Täterinnen und Tätern in Besitz genommen.⁹³ Ein konkretes Fallbeispiel in Q4 zeigt, mit welchen Folgen und Verlusten ein Kind nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges zurechtkommen musste:

„Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs mussten viele auf diesem Weg gerettete Kinder erkennen, dass sie ihre Eltern nie mehr wiedersehen würden. Sie waren in den Vernichtungslagern der Nationalsozialisten ermordet worden. Nur rund ein Zehntel

⁹² Graf, Halbartschlager, Vogel-Waldhütter, Mehrfach. Geschichte 4, 115.

⁹³ Vgl. Bachlechner, Benedik, Niedertscheider, Senfter, Bausteine Geschichte 4, 35.

dieser Kinder fand seine Eltern wieder. Hans' Mutter hatte überlebt, sein Vater war ermordet worden.“⁹⁴

KATEGORIE ALLTAG NACH DEM HOLOCAUST

Wie der Alltag für Holocaust-Überlebende nach der Befreiung ausgesehen hat, kommt in nur einem Schulbuch anhand eines Fallbeispiels von Ruth Klüger vor. Noch vor dem Kriegsende im Jahr 1945 gelang Ruth Klüger die Flucht. Wenig später schloss sie die Matura ab, begann in Bayern ein Studium und emigrierte im Jahr 1947 in die USA. Sie baute sich ein Familienleben auf, heiratete und bekam zwei Söhne. Beruflich konnte sie die Karriereleiter hoch hinaufklettern, war an unterschiedlichen Universitäten als Professorin tätig, zudem arbeitete sie später als Schriftstellerin und wurde mit zahlreichen Preisen ausgezeichnet.⁹⁵

KATEGORIE BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIEN

In nur einem von sechs Schulbüchern kann etwas zur Kategorie Bewältigungsstrategie gefunden werden. Es gibt jedoch keinen eigenen Erfahrungsbericht von einem Holocaust-Opfer bzw. Überlebenden auf, sondern es wird in einem kurzen Absatz darauf eingegangen, was Ruth Klüger, Überlebende des Holocausts, geholfen hat, nach den traumatisierenden Erlebnissen weiterleben zu können: Ihre im Jahr 1992 erschienene Autobiografie „Weiter leben“. In diesem Buch schildert sie ihre Erfahrungen aus ihrer Kindheit sowie Erfahrungen in diversen Konzentrationslagern. Das Schulbuch selbst bietet keine expliziten Erfahrungsberichte von Ruth Klüger an, es wird die Aufgabe an die Schüler*innen gestellt, sich das Schulbuch selbst in der Bibliothek zu besorgen oder im Internet nach Textstellen zu suchen, die für sie wichtig scheinen.⁹⁶

⁹⁴ Mader, Strutz, querdenken 4 - Geschichte und Politische Bildung, 39.

⁹⁵ Vgl. Graf, Halbartschlager, Vogel-Waldhütter, Mehrfach. Geschichte 4, 115.

⁹⁶ Vgl. Graf, Halbartschlager, Vogel-Waldhütter, Mehrfach. Geschichte 4, 115.

3.4 Diskussion

Im Kapitel „Ergebnisdarstellung“ wurde dargestellt, welche Kategorien aus den Schulbüchern zum Thema „Erfahrungen von Holocaust-Opfern bzw. Überlebenden“ gebildet werden konnten. In diesem Kapitel sollen nun die Ergebnisse diskutiert werden. Dabei wird die Diskussion in zwei Teile gegliedert: Der erste Teil besteht aus einer Analyse der einzelnen Schulbücher, der zweite Teil besteht aus einer Analyse im Gesamtbild aller untersuchten Schulbücher. Dabei wird auch untersucht, ob es fehlendes Schulbuchmaterial gibt, welches in der Literatur als bedeutsam für den Schulunterricht angesehen wird. Es ist jedoch anzumerken, dass nicht jedes Schulbuch alle Kategorien abdecken kann. Bei der einzelnen Schulbuchanalyse soll vielmehr darauf eingegangen werden, ob zumindest alle drei Zeitspannen (vor, während und nach dem Holocaust) abgedeckt sind und wie die Erfahrungsberichte umgesetzt werden. Zudem wird auch erforscht, ob die Schulbücher Bildmaterial anbieten, wie es im Lehrplan vorgesehen ist.

Bausteine 4

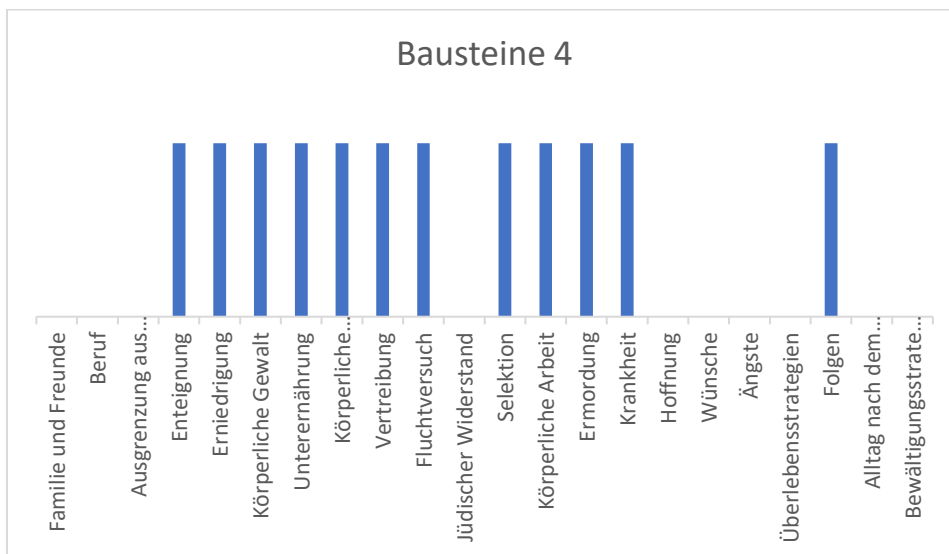


Abbildung 2: Bausteine 4, Kategorien

Im Schulbuch „Bausteine 4“ konnten 12 aus insgesamt 22 Kategorien gebildet werden. Wie aus dem Diagramm zu entnehmen ist, gibt es in diesem Schulbuch kein entsprechend vorliegendes Material, welches auf die Erfahrungen von Holocaust-Opfern bzw. Überlebenden vor der Zeit des Holocausts eingeht. Für die Zeit während des Holocausts konnten 11 von 17 Kategorien gebildet werden. Dabei ist jedoch zu erwähnen, dass diese häufig nur aus beschreibenden

Textstellen kategorisiert wurden, somit keine tatsächlichen Erfahrungsberichte darstellen und zudem sehr kurzgehalten sind. Folgend ein Beispiel für die Kategorie „Unterernährung“:

„Viehwaggons wurden mit Menschen vollgeladen, ohne Nahrung, Wasser und Toiletten.“⁹⁷

Welche Hoffnungen, Wünsche und/oder Ängste die Opfer hatten und somit einen Einblick in deren emotionale Lebenswelt, wird im Schulbuch nicht übermittelt.

Für die Zeit nach dem Holocaust gibt es keinen einzigen Erfahrungsbericht von einer/einem Überlebenden, wie das Leben danach ausgesehen hat und mit welchen traumatischen Erfahrungen umgegangen werden muss. Es wird nur erwähnt, welche Folgen der Holocaust für die Überlebenden hatte, jedoch nicht an einem konkreten Fallbeispiel festgehalten.

Zu erwähnen ist, dass das Schulbuch viel mit Bildern arbeitet, um die damalige Situation für Opfer und Überlebende des Holocausts visuell darzustellen. Beispielsweise gibt es eine Zeichnung aus dem Jahr 1943 eines Häftlingskindes, welches eine Momentaufnahme im Konzentrationslager darstellt.⁹⁸

Oder ein Ausschnitt aus dem Comic „Die Suche“, welcher 2006 in den Niederlanden entstanden ist. Dieser wird von Esther Hecht erzählt, dessen Eltern im KZ Auschwitz ums Leben kamen. Abgebildet wird die Spanne von der Ankunft im Konzentrationslager bis zur Ermordung in den Gaskammern.



Abbildung 3: Bausteine 4, Bild S.33

Es kann festgehalten werden, dass das Schulbuch insgesamt sehr wenig Erfahrungsberichte preisgibt, jedoch versucht, durch Bilder die Erfahrungen von Opfern und Überlebenden des Holocausts den Schüler*innen näherzubringen. Fokussiert wird hier vor allem die Zeit während

⁹⁷ Bachlechner, Benedik, Niedertscheider, Senfter, Bausteine Geschichte 4, 32.

⁹⁸ Vgl. Bachlechner, Benedik, Niedertscheider, Senfter, Bausteine Geschichte 4, 31.

des Holocausts und lässt wichtige Erfahrungsberichte in der Zeit vor und nach dem Holocaust gänzlich aus.

Go Geschichte 4

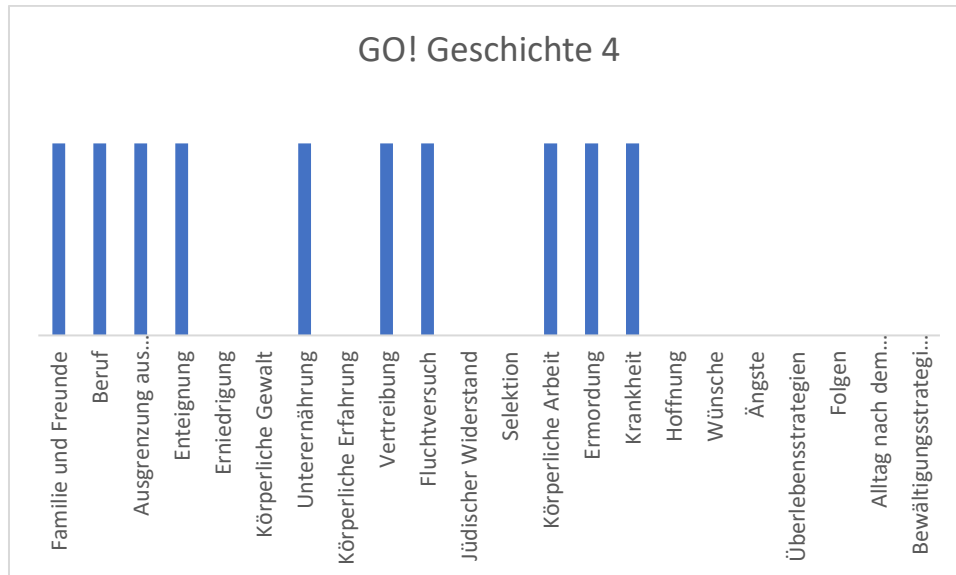


Abbildung 4: GO! Geschichte 4, Kategorien

Das Schulbuch „GO! Geschichte 4“ weist insgesamt 10 von 22 möglichen Kategorien auf. Das scheint auf dem ersten Blick relativ wenig und kann mit positiven und negativen Punkten ausgelegt werden. Positiv fällt hier auf, dass das Schulbuch, auch wenn nur kurz, auf das Leben vor dem Holocaust von Opfern Material anbietet, welches den Schüler*innen zeigt, wie die späteren Opfer aus ihrem „normalen“ Leben gerissen wurden. Zu kritisieren ist, dass das Schulbuch, genauso wie Bausteine 4, weder auf Hoffnungen, Ängste und/oder Wünsche eingeht, welche die Opfer verspürten. Weiters konnte keine einzige Kategorie gebildet werden, welche das Leben eines Holocaust-Überlebenden nach der Befreiung darstellt. Es könnte dadurch der Eindruck bei den Schüler*innen erweckt werden, dass sich die jüdische Bevölkerung nach der Befreiung einfach ein neues Leben aufbauen konnte, zumal in dem Schulbuch nicht mal auf die Folgen des Holocausts eingegangen wird.

Es gibt ein Bild von Edith Winkler in dem Schulbuch, welches sie gemeinsam mit ihrer Schwester im Jahr 1933 zeigt. Dabei wird in der Aufgabenstellung gefordert, dass die Schüler*innen beschreiben sollen, welchen Eindruck Edith Winkler mit ihrer älteren Schwester Jessy macht.



Abbildung 5: GO! Geschichte 4, Bild S.58

Meine Geschichte 4

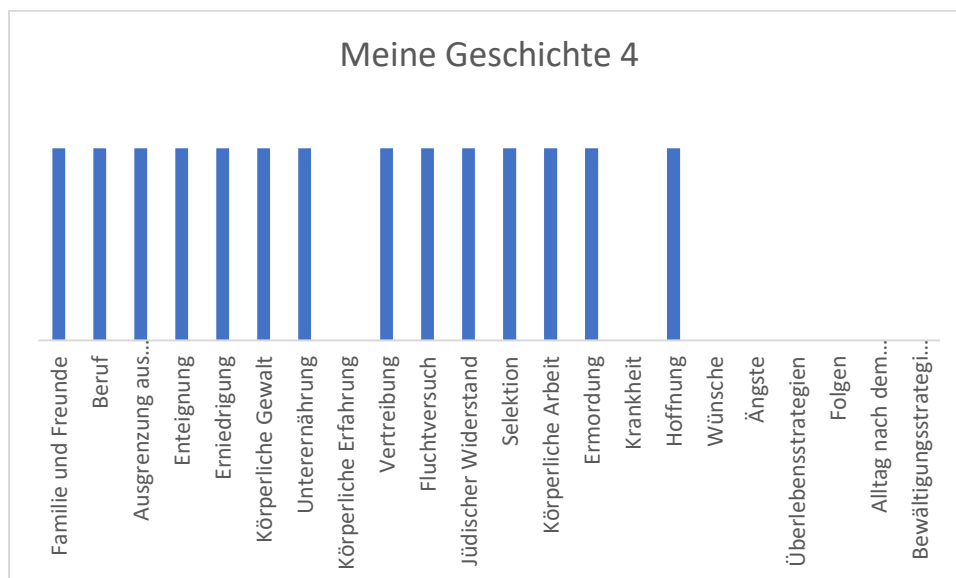


Abbildung 6: Meine Geschichte 4, Kategorien

Im Schulbuch „Meine Geschichte 4“ konnten insgesamt 14 Kategorien gebildet werden. Wie aus der Grafik zu entnehmen ist, scheint das Schulbuch den Fokus auf Erfahrungsberichte vor und während der Zeit des Holocausts zu legen. In der Zeit vor dem Holocaust konnten sowohl Erfahrungsberichte zur Kategorie „Familie und Freunde“ als auch zur Kategorie „Beruf“ gefunden werden. In der Zeit während des Holocausts konnten nicht alle Kategorien abgedeckt werden, jedoch zumindest 12 von 17 möglichen. Ähnlich wie schon in den zwei anderen Schulbüchern (s.o.), konnte kein Erfahrungsbericht zur der Zeit nach dem Holocaust festgemacht werden.

Das Schulbuch ist grundsätzlich lehrplanmäßig aufgebaut, es verwendet zudem einige Bildquellen, die zeigen, welche Erfahrungen Juden und Jüdinnen machen mussten. In den

Aufgabenstellungen sollen die Schüler*innen ihre Gedanken zu den vorgegebenen Quellen formulieren, bildliche und schriftliche Quellen auswählen und analysieren und verschiedene Textquellen vergleichen. Zudem sollen sie einen Fachtext für ein historisches Jugendmagazin, welches über den Holocaust berichtet, verfassen.

Das Schulbuch bietet für die Schüler*innen insgesamt ein breites Angebot an in Bezug auf die Erfahrungsberichte, arbeitet lehrplanorientiert, vernachlässigt jedoch gänzlich die Zeit nach dem Holocaust. Folgend noch ein Beispiel einer Bildquelle zu den Auswirkungen des Novemberpogroms, welches die zerstörten Auslagen zeigt:



Abbildung 7: Meine Geschichte 4, Bild S.44

Was? Wann? Warum? Geschichte 4

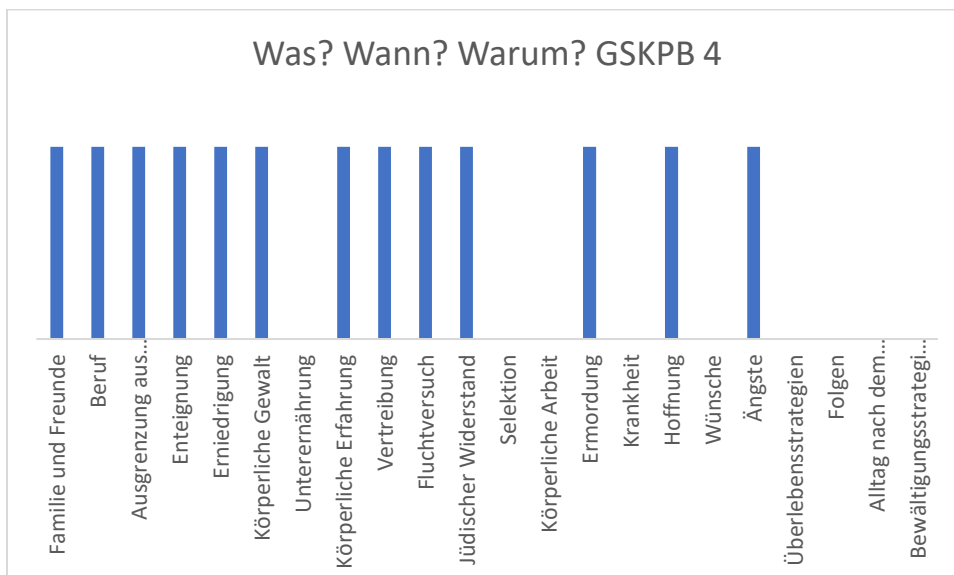


Abbildung 8: Was? Wann? Warum? GSKPB 4, Kategorien

Das Schulbuch „Was? Wann? Warum? GSKPB 4“ bietet 13 von 22 möglichen Kategorien an. Ähnlich wie das Schulbuch „Meine Geschichte 4“ wird der Zeitrahmen vor dem Holocaust

abgedeckt, in der Zeit während des Holocausts können einige Erfahrungsberichte gefunden werden und auch in diesem Schulbuch gibt es für die Zeit nach dem Holocaust keine passenden Textstellen. Dieses Buch unterscheidet sich insofern zu anderen Schulbüchern, da es passende Erfahrungsberichte zu den Kategorien „Ängste“ und „Hoffnung“ anbietet.

Das Schulbuch bietet von mehreren Holocaust-Opfern und Überlebenden zu unterschiedlichen Situationen in ihrem Leben vor und während der Gefangenschaft Erfahrungsberichte an. Auf einer Schulbuchseite werden diese zudem mit einer Zeichnung verknüpft. Dabei sollen sich die Schüler*innen die Texte aufmerksam durchlesen und jene Textstellen unterstreichen, die zu der Zeichnung thematisch passen.



Abbildung 9: Was? Wann? Warum? GSKPB, Bild S.59

Auf einer weiteren Doppelseite finden sich Erfahrungsberichte zu einem Fluchtversuch sowie der Enteignung. Es muss jedoch angemerkt und kritisiert werden, dass keine ausführlichen Aufgabenstellungen zu diesen Erfahrungsberichten vorhanden sind, sondern fast leer eingefügt wurden. Die Schüler*innen sollen nur untersuchen, wie das NS-Regime den einzelnen Personen gegenübergestanden ist, jedoch aber nicht die Perspektive der Betroffenen.

Insgesamt wird diesem Thema jedoch viel Platz eingeräumt und zeigt den hohen Stellenwert in dem Schulbuch. Wie schon bereits erwähnt, wäre es auch bedeutungsvoll zu erfahren, wie das Leben für die Überlebenden nach dem Holocaust ausgesehen hat, dies ist jedoch in W4 nicht zu finden.

Querdenken 4

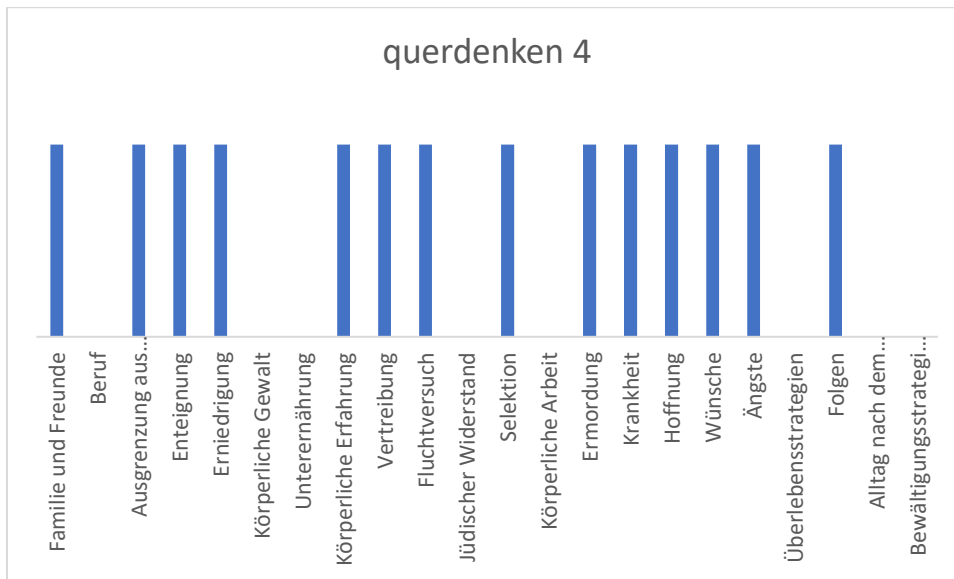


Abbildung 10: Querdenken 4, Kategorien

„Querdenken 4“ kann 14 aus 22 möglichen Kategorien vorweisen. Dieses Schulbuch bietet von allen drei Zeitbereichen etwas an und kann daher überall punkten. Zudem finden sich verteilt im Schulbuch unterschiedliche Erfahrungsberichte und/oder Textstellen, die Hinweise und Einblicke geben, welche Erfahrungen die Opfer und/oder Überlebenden machen mussten und wie ihre Gefühlswelt ausgesehen hat.

Das Schulbuch arbeitet mit Informationsteilen, die historische Ereignisse zusammenfassen, als auch mit Fallbeispielen. Zudem werden passende Bildquellen eingesetzt. Folgend ein Beispiel, welches jüdische Kinder aus Berlin und Hamburg am Bahnhof in London zeigen, welche von ihren Eltern geschickt werden, um in Sicherheit gebracht zu werden:



Abbildung 11: Querdenken 4, Bild S.39

Im Aufgabenteil sollen sich die Schüler*innen in die Perspektive der Betroffenen hineinversetzen und mögliche Probleme in der Klasse diskutieren. Ähnliche Beispiele finden sich auch auf anderen Schulbuchseiten, die nach dem gleichen Schema aufgebaut sind.

Es kann festgehalten werden, dass dieses Schulbuch lehrplanorientiert und vielfältig arbeitet, den Schüler*innen einen Eindruck in die Welt der Opfer vermittelt und sich intensiv mit den Lebensgeschichten beschäftigt. Zudem bietet Q4 auch Ausschnitte aus dem Tagebuch von Anne Frank und lässt in die Gedanken eines Holocaust-Opfers blicken. Obwohl es keine Erfahrungsberichte über das alltägliche Leben nach der Befreiung oder individuelle Überwältigungsstrategien gibt, werden zumindest im Gegensatz zu einigen anderen Schulbüchern, die Folgen anhand eines Fallbeispiels nach dem Holocaust thematisiert.

Mehrfach Geschichte 4

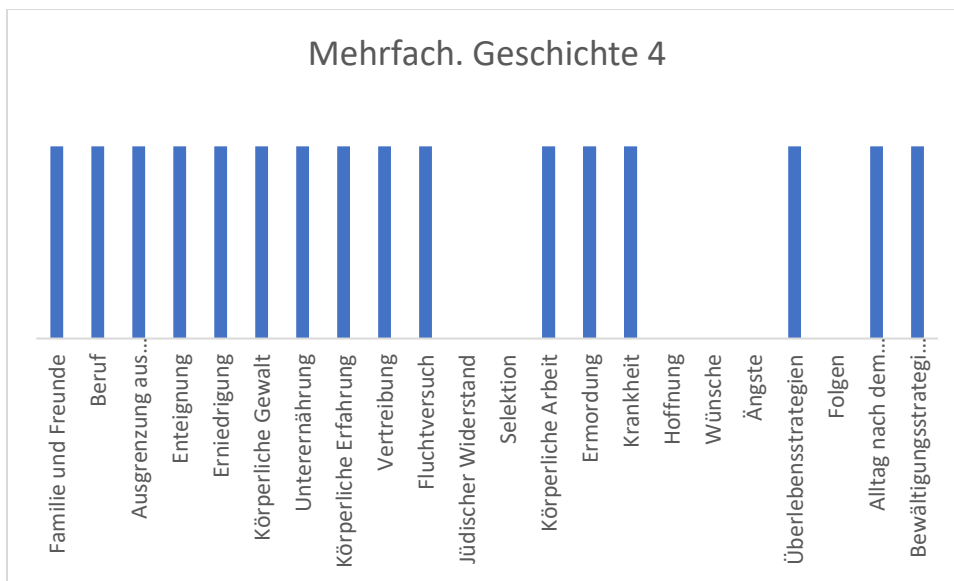


Abbildung 12: Mehrfach. Geschichte 4, Kategorien

Als letztes Schulbuch wird „Mehrfach Geschichte 4“ analysiert. M4 bietet die meisten Kategorien mit 16 von 22 möglichen an. Zudem ist es das Einzige von den insgesamt sechs analysierten Schulbüchern, welches die Kategorien „Überlebensstrategien“, „Alltag nach dem Holocaust“ und „Bewältigungsstrategien“ behandelt. Hierbei sei jedoch erwähnt, dass nur ein einziges Fallbeispiel, und dieses auch nur ziemlich kurz, zu den genannten Kategorien vorkommt. Wie schon in der Ergebnisdarstellung erwähnt wurde, erfahren die Schüler*innen, dass die Gedichte ein wichtiger Faktor für Ruth Klüger waren, um den Holocaust gedanklich überleben zu können sowie ihren Lebensweg nach dem Holocaust. Um herauszufinden, welche individuellen Bewältigungsstrategien Ruth Klüger für sich persönlich nach dem Holocaust gefunden hat, müssen die Schüler*innen nach einer Leseprobe aus dem Internet recherchieren. Es sind zwar Bilder in MF4 zu finden, auf denen jedoch keine konkreten Fallbeispiele zu sehen sind, sondern entweder Portraits oder allgemeine Situationen.

Wünschenswert wäre jedoch, wenn das Schulbuch auf mehrere Fallbeispiele eingehen würde, da jedes Opfer mit unterschiedlichen Situationen klarkommen musste und somit auch anders auf die Zeit der brutalen Verbrechen reagiert hat.

Anschließend soll noch herausgefunden werden ob es signifikante Zusammenhänge bei den Verlagen in Bezug auf die erstellten Kategorien gibt. Zuerst werden die zwei Schulbücher „Bausteine 4“ und „Querdenken 4“ (Österreichischer Bundesverlag) miteinander verglichen, anschließend folgt der Vergleich der Schulbücher „Mehrfach Geschichte 4“ und „Meine Geschichte 4“ (Verlag Veritas).

Bei den Schulbüchern, welche vom Österreichischen Bundesverlag publiziert wurden, ist zu erkennen, dass die jeweils zugeordneten Kategorien gestreut gebildet wurden. Während B4 im Gegensatz zu Q4 keine Erfahrungsberichte zu den Kategorien „Familie und Freunde“, „Ausgrenzung aus dem Leben“, „Hoffnung“, „Wünsche“ und „Ängste“ aufweist, konnten im Gegenzug Kategorien für „Körperliche Gewalt“, „Unterernährung“ und „Körperliche Arbeit“ gebildet werden.

Ähnlich sieht das Ergebnis in Bezug auf einen möglichen Zusammenhang bei den Schulbüchern mit dem Verlag Veritas aus. M4 deckt vor allem den Bereich in der Zeit vor und während dem Holocaust ab und konnte im Gegensatz zu MF4 Erfahrungsberichte zu den Kategorien „Jüdischer Widerstand“, „Selektion“ und „Hoffnung“ vorweisen. Demgegenüber konnten in MF4 Kategorien für „Körperliche Erfahrung“, „Krankheit“, „Überlebensstrategien“, „Alltag nach dem Holocaust“ und „Überlebensstrategien“ gebildet werden, welche in M4 nicht vorkommen.

Es ist somit kein Zusammenhang bei den jeweiligen Verlagen zu erkennen in Bezug auf gleiche Kategorienbildung, wenn es um Erfahrungsberichte von Holocaust-Opfern oder Überlebenden geht.

Gesamt-Diskussion

Nachdem die Ergebnisse der einzelnen Schulbücher analysiert wurden, folgt nun eine gesamte Darstellung dessen. Es soll dabei konkret diskutiert werden, welche Erfahrungen in den Schulbüchern ausreichend behandelt wurden und welche nicht. Wie schon bereits erwähnt wurde, ist es kaum umsetzbar, in einem Schulbuch auf alles eingehen zu können. Das Ziel dieser Masterarbeit liegt neben der Ergebnisdarstellung darin, für nicht ausreichend behandelte Themengebiete ein geeignetes Schulbuchmaterial zu gestalten.

Es kann festgehalten werden, dass in den Schulbüchern die Kategorie „Familie und Freunde“ zwar zwischen den Zeilen auftaucht, jedoch nicht ausreichend behandelt wird, sodass die Schüler*innen eine Vorstellung bekommen, wie spätere Holocaust-Opfer vor der Schreckenszeit gelebt haben. Das wäre ein besonders bedeutsamer Punkt, da die Schüler*innen genauso eine Beziehung zu ihren Familienangehörigen aufgebaut haben und dadurch Empathie für die Holocaust-Opfer aufbauen könnten. Genauso wäre es spannend zu erfahren, wie es einem Holocaust-Opfer während und nach dem Holocaust erging, welches kein inniges und liebevolles Verhältnis zur Familie pflegte.

Obwohl die finanzielle Lage der Holocaust-Opfer nicht explizit erwähnt wird, kommen in den Schulbüchern unterschiedliche Berufe vor: Hausfrau und Hilfskraft im Damen- und Modestoffgeschäft, Stellvertreter im Damen- und Modestoffgeschäft, Jüdischer Frauenarzt, Friseur, Geschäftsbesitzer. Hier ist anzumerken, dass in vielen Schulbüchern oft nur eine Berufsgruppe vorkommt. Es wäre sinnvoll, mehrere Berufsgruppen anzuführen, sodass das stereotype Bild von reichen Juden und Jüdinnen ein wenig entschärft werden kann. Dies gelingt in den Schulbüchern ansatzweise.

Über die Enteignung wird in den Schulbüchern ausreichend erwähnt. In den Erfahrungsberichten erfahren die Schüler*innen, dass Juden und Jüdinnen ihre Wohnung hergeben mussten, wertvoller Besitz und Geschäfte weggenommen und versteigert wurden und wie sie von einen auf den anderen Tag umziehen mussten. Das ist insofern wichtig im Schulunterricht zu behandeln, da für Überlebende nach der Befreiung nicht die Möglichkeit bestand, wieder zurück in das alte Leben zu kehren.

Ebenso räumen die Schulbücher genügend Platz ein, wenn es darum geht, welche Erfahrungen die Holocaust-Opfer in Bezug auf Erniedrigung machen mussten. Die Schüler*innen erhalten

Erfahrungsberichte, in welchen erwähnt wird, dass die Opfer unter anderem öffentlich auf den Straßen gedemütigt wurden, beschimpft wurden, Körper von ermordeten Menschen in Konzentrationslagern abtransportieren und selbst verbrennen mussten, die Haare abgeschoren wurden, nur mehr mit einer Nummer anstelle des Namens angesprochen wurden u.v.m.

Neben den Erniedrigungen, welche Juden und Jüdinnen ertragen mussten, ist es auch erforderlich, über die Erfahrungen in Bezug auf die körperliche Gewalt zu sprechen. Zwar wird nicht in allen Schulbüchern erwähnt, inwiefern körperliche Gewalt von den Nationalsozialisten angewandt wurde, dennoch deckt ein Großteil der Schulbücher diese Kategorie mit Erfahrungsberichten ab.

Unterernährung war ein zusätzlicher Faktor, den Holocaust-Opfer und Überlebende erfahren mussten. Sie bekamen nicht ausreichend zu essen oder trinken, neben der schweren körperlichen Arbeit und den zusätzlichen psychischen Belastungen. Diesbezüglich gibt es Erfahrungsberichte von Holocaust-Opfern und Überlebenden, sodass den Schüler*innen ein Einblick garantiert wird. Dabei könnte es sinnvoll sein, Überlegungen im Schulunterricht anzustellen, wie viel ein Mensch pro Tag essen und trinken sollte und wie viel mehr, bei schwerer körperlicher Arbeit und wie viel den KZ-Insassen tatsächlich gewährt wurde.

Über die Vertreibungen gibt es in jedem Schulbuch etwas zu finden, auch wenn nicht detailliert, daher muss hierfür kein zusätzliches Schulbuchmaterial angefertigt werden. Ähnlich sieht es bei der Kategorie „Ermordung“ und „Fluchtversuch“ aus, diese werden ebenso in allen Schulbüchern mit entsprechenden Textstellen erwähnt. Hier ist jedoch zu erwähnen, dass es mehr Erfahrungsberichte für die Schüler*innen im Angebot gibt.

Bei der Kategorie „Selektion“ ist anzumerken, dass diese nur aufgrund eines expliziten Erfahrungsberichts gebildet wurde. Eine Überlebende schildert, wie sie während dem Selektionsprozess hinter dem Rücken von Dr. Mengele in die andere Richtung ging und somit dem Tod in der Gaskammer entging. Dieser Erfahrungsbericht hätte auch unter dem Namen „Glück“ gebildet werden können, denn viele unterschiedliche Erfahrungen sind hier nicht zu erwarten. Entweder wurde man in die Gaskammer geschickt oder nicht. Oder hatte Glück wie in dem genannten Fallbeispiel.

Wie schon bereits bei der Ergebnisdarstellung erwähnt wurde, entstand eine eigene Kategorie „Körperliche Erfahrung“ neben den Kategorien „Ermordung“ und „Körperliche Gewalt“, da auch andere physische aber auch psychische Belastungen seitens der Holocaust-Opfer und Überlebenden erfahren werden mussten, wie z.B. extreme Kälte, Stress oder der Schlaf auf Holzpritschen. Diesbezüglich scheint ausreichend Material in den Schulbüchern vorhanden.

Hatte man Glück oder wurde nicht sofort in die Gaskammer geschickt, wurde man zum Arbeiten verdonnert. In den Schulbüchern wird zwar erwähnt, welche unterschiedlichen Aufgaben die KZ-Häftlinge hatten, jedoch gibt es keine näheren Informationen darüber, wie ein Tag mit schwerer körperlicher Arbeit, wenig Essen und Trinken, ausgesehen hat.

Viele KZ-Häftlinge mussten mit Krankheiten arbeiten und versuchen zu überleben. Dass es hierzu nicht sonderlich viel zu finden gibt, außer zu erwähnen, welche Krankheiten die häufigsten waren, scheint nicht verwunderlich. Die meisten Schulbücher gehen darauf ein, dass viele mit Krankheiten zu kämpfen hatten, von einer Holocaust-Überlebenden erfährt man, dass Flecktyphus die Krankheit war, an denen die meisten gestorben sind.

Inwiefern spätere KZ-Insassen immer mehr aus dem öffentlichen ausgegrenzt wurden und nicht mehr wie die restliche Bevölkerung am Leben teilnehmen durfte, wird ausführlich in den Schulbüchern behandelt. Zudem finden sich auch Berichte von Holocaust-Opfern, wie sie diese radikalen Änderungen wahrgenommen haben. Dass die jüdische Bevölkerung auch Widerstand geleistet hat und nicht alles so hinnahm wie es kam, wird in nur zwei Schulbüchern thematisiert, zeigt aber auf, dass der Widerstand zumeist kein gutes Ende für die Widerstandskämpfer*innen hatte.

Deutlich zu wenig Platz bekommt die Kategorie „Überlebensstrategien“. Die Schüler*innen erfahren durch diverse Berichte, was den Holocaust-Opfern und Überlebenden in den Konzentrationslagern angetan wurde, bekommen jedoch keine tieferen Einblicke, wie die Gefangenen damit umgegangen sind und wie sie versucht haben, Tag für Tag zu überleben. Welche individuellen Überlebensstrategien haben die Opfer gewählt um nicht frühzeitig aufzugeben? Inwiefern spielt das Alter eine Rolle im Überlebenskampf? Es ist eine Notwendigkeit, aufzuzeigen, mit welchen Belastungen die Opfer zu kämpfen hatten und wie sie versucht haben, vor allem psychisch, weiter um das Leben zu kämpfen, ohne zu wissen, wann alles vorbei ist.

Welche Ängste, Wünsche und Hoffnungen die Opfer sowohl vor, während und nach Holocaust hatten, bekommen die Schüler*innen teilweise präsentiert. Wie Panzau schreibt, hat jeder Mensch Wünsche: „*Wünsche zu haben bedeutet, etwas zu begehren oder zu verlangen, was wir nicht haben. Wir streben danach, unsere Wünsche zu erfüllen und Ziele zu erreichen.*“⁹⁹ In diesem Kontext wäre es interessant, analysieren zu können, welche Wünsche spätere Holocaust-Opfer in ihrer Kindheit hatten und wie sich ihre Lebensziele und Wünsche im Verlauf verändert hatten.

Abschließend folgt noch die Diskussion über jene Kategorien, die für die Zeit nach dem Holocaust gebildet wurden. Der Zweite Weltkrieg war zwar im Jahr 1945 offiziell vorbei, für die Überlebenden konnte jedoch nicht einfach neu gestartet werden. Die brutalen Verbrechen der Nationalsozialisten an die jüdische Bevölkerung hatte enorme Folgen für die Überlebenden, so konnten sie beispielsweise nicht mehr in ihre alte Wohnung zurück, da diese entweder von Nationalsozialisten bewohnt war oder versteigert wurde. Sie konnten auch nicht mehr mit dem Beruf weitermachen, welchen sie vor dem Holocaust ausgeübt haben. Wie sieht die familiäre Situation aus? Viele Überlebende standen plötzlich alleine da, der Rest der Familie wurde oftmals von den Nationalsozialisten ermordet. Dies führt in weiterer Folge dazu, zu hinterfragen, wie die Überlebenden mit den traumatischen Erlebnissen umgegangen sind und diese verarbeitet haben. Jedes Individuum verarbeitet Traumas unterschiedlich, dafür gibt es keine allgemein gültige Regel. Doch wie sahen die individuellen Bewältigungsstrategien aus? All diese Fragen können mit den Schulbüchern nicht beantwortet werden, da es oft nur vereinzelte und nicht mehrere Erfahrungsberichte dazu gibt. Ebenso die Frage nach dem Alltag nach dem Holocaust. Neben all den traumatischen Erfahrungen, die es individuell zu bewältigen gab, wie arrangierte man sich sowohl sozial als auch beruflich im Alltag? Wo lebten die Befreiten? Diese Zeitspanne bedarf einer intensiven Auseinandersetzung mit Erfahrungsberichten von Überlebenden, da sonst der Eindruck bei den Schüler*innen erweckt werden könnte, dass nach der Befreiung alle Überlebenden ohne Probleme wieder in den Alltag finden konnten und es keine Probleme und Traumas zu bewältigen gab.

Nachdem nun alle Kategorien diskutiert wurden, ob und inwiefern sie ausreichend in den Schulbüchern behandelt wurden, kann festgestellt werden, dass folgende Kategorien weitere und intensivere Recherche benötigen, um ein angemessenes Schulbuchmaterial für die

⁹⁹ Silke Panzau, Wenn der Kinderwunsch unerfüllt bleibt – Was bedeutet das für uns? In: Doris Wallraff, Petra Thorn, Tewes Wischmann (Hg.), Kinderwunsch: Der Ratgeber des Beratungsnetzwerkes Kinderwunsch Deutschland (Kohlhammer, Stuttgart ²2022).

Schüler*innen zu erstellen: Familie und Freunde, Körperliche Arbeit, Jüdischer Widerstand, Überlebensstrategien, Wünsche, Folgen, Alltag nach dem Holocaust und Bewältigungsstrategien. Das ergibt 8 von 22 möglichen Kategorien und ist somit mehr als ein Drittel aller Kategorien zusammen, welche weiter ausgeführt werden müssen, damit im Unterricht auch adäquat damit gearbeitet werden kann. Wie schon bereits erwähnt, soll diese Masterarbeit auch hilfreich für Schüler*innen und Lehrer*innen sein und sich nicht nur darauf beschränken, welche Erfahrungsberichte in den Schulbüchern vorkommen, sondern zusätzlich auch Unterrichtsmaterial anbieten, welche im Schulunterricht eingesetzt werden, für jene Kategorien, die nicht ausreichend behandelt wurden. Jedoch ist anzumerken, dass in dieser Masterarbeit nicht 8 Kategorien zusätzlich zum fachwissenschaftlichen und empirischen Teil ausgearbeitet werden können, da dies den Rahmen sprengen würde. Daher werden folgende Kategorien mit Hilfe von Erfahrungsberichten Schulbuchseiten erstellt: Wünsche, Überlebensstrategien, Alltag nach dem Holocaust und Bewältigungsstrategien. Diese Kategorien wurden nicht gewählt, weil die anderen Kategorien wichtiger sind, sondern ergeben sich einerseits aus dem persönlichen Interesse und andererseits aufgrund der Tatsache, dass das Leben nach dem Holocaust fast gänzlich in den Schulbüchern ausgeblieben ist, jedoch einen sehr hohen Stellenwert hat.

4 Fachdidaktischer Teil

4.1 Erfahrungen von Lily Ebert, Josef Lewkowicz, Viktor Emil Frankl, Ruth Klüger. Autobiografien

In diesem Kapitel werden die Erfahrungsberichte und Einstellungen von den Holocaust-Überlebenden Lily Ebert, Josef Lewkowicz, Viktor Emil Frankl und Ruth Klüger zu den vier ausgewählten Kategorien „Wünsche“, „Überlebensstrategien“, „Bewältigungsstrategien“ und „Alltag nach dem Holocaust“ vorgestellt. Zu Beginn wird der Lebenslauf kurz dargestellt, ehe die Kategorien mit Hilfe der jeweiligen Autobiografien ausgearbeitet werden. Die Auswahl der genannten Holocaust-Überlebenden wird damit begründet, dass sie alle unterschiedliche Lebenswege haben bzw. hatten, sowohl was die Zeit vor als auch nach dem Holocaust betrifft und den Schüler*innen bei der Auseinandersetzung mit den Holocaust-Opfern diese Vielfältigkeit geboten werden kann.

4.1.1 Lily Ebert

Lily Ebert wurde am 29. Dezember 1923 in Bonyhád, Ungarn geboren. Sie war die älteste Tochter von sechs Kindern. Mit 20 Jahren, wurde sie im Jahr 1944 in das Konzentrationslager Auschwitz deportiert, in welchem ihre Mutter, ihr jüngerer Bruder sowie eine Schwester ermordet wurden. Gemeinsam mit zwei von ihren Schwestern wurde Ebert nach vier Monaten zur Zwangsarbeit in eine Munitionsfabrik nach Leipzig überstellt, wo die Befreiung später durch US-Truppen gelang. Nachdem sie zu Beginn ihrer Befreiung ihr Leben in der Schweiz und in Israel verbrachte, zog sie letztendlich im Jahr 1967 mit ihren drei Kindern nach England, wo sie noch heute mit stolzen 99 Jahren lebt.¹⁰⁰

Wünsche

Auf den ersten Seiten von Lily Ebert's Autobiografie „Lilys Versprechen. Wie ich Auschwitz überlebte und die Kraft zum Leben fand“ wird ersichtlich, dass sie gemeinsam mit ihren Eltern und Geschwistern eine relativ unbeschwerte Kindheit gehabt hat. Welche Hobbies sie in ihrer Kindheit hatte und wie sich die Wünsche im Laufe der Zeit, aufgrund des Holocaust, geändert haben, schreibt sie nieder. „*Nichts fand ich schöner, als mit den Erwachsenen zusammen zu*

¹⁰⁰ Vgl. Karen Pollok, Lily Ebert MBE. In: HET, online unter <https://www.het.org.uk/survivors-lily-ebert> (20.05.2023).

sein. *Ich erinnere mich wieder an dieses Gefühl, als ich etwa zehn Jahre alt war und bei meiner Tante zum ersten Mal schwarzen Kaffee getrunken habe. Natürlich schmeckte er furchtbar bitter, aber ich tat so, als würde er mir schmecken. Eigentlich gefiel mir die Tatsache, dass ich ihn trank.*¹⁰¹ Dieser Absatz zeigt, wie wohl sich Ebert in ihrem engen Familienkreis gefühlt hat und versucht, sich wie eine Erwachsene zu verhalten, wie wir es alle getan haben.

Die Tierwelt zu beobachten, zählte ebenfalls zu den Hobbies von Lily Ebert. Sie und ihre Geschwister sammelten Grillen, Würmer, Schnecken, und Frösche aus dem Garten und beobachteten die Tiere stundenlang, um herauszufinden, wie sie aßen oder ihre Geräusche von sich gaben. Generell kann sie als ein sehr neugieriges Mädchen beschrieben werden, was sich auch daran erkennen lässt, dass sie immer wissen wollte, wie eine Uhr funktioniert.¹⁰² Möchte man die Kindheitswünsche von Lily Ebert zusammenfassen, so könnte man schnell zu dem Ergebnis kommen, dass ihre wunderbare Kindheit genauso wie sie es bis zum damaligen Zeitpunkt erlebt hat, erhalten bleibt. Auch zu ihren Eltern findet sie Worte, die einen emotional berühren, gerade wenn man bedenkt, welches Schicksal noch vor ihr und ihrer Familie steht: *„Ich hatte wirklich die besten Eltern, die sich ein Kind nur träumen kann: Sie waren freundlich, ruhig, liebevoll und sehr nachsichtig... Wir waren nicht die wohlhabendste Familie, und unser Haus war nicht besonders groß, aber es lag in einer der schönsten Straßen der Stadt...und uns Kindern fehlte es an nichts. Wir hatten wirklich überhaupt keine Sorgen im Leben.*¹⁰³

Überlebensstrategien

Lily Ebert gesteht, dass sie keine Worte findet, um zu beschreiben, was sie während der Zeit im Konzentrationslager gefühlt oder gedacht hat. Sie sieht aber genau das auch als einen Grund, warum das Überleben gelang: *„Die Menschen konnten nur überleben, indem sie nichts mehr fühlten. ... Wir gingen so weit und so oft, wie wir konnten. Ohne zu denken. Ohne zu planen. Ohne zu hoffen. Ohne zurückzublicken. Ohne nach vorne zu blicken. Vollkommen abgestumpft. Wir waren zu Automaten geworden.*¹⁰⁴ Besonders schwierig war es für sie, gerade in den ersten Wochen, als sie noch nicht viel zu tun hatte, dem Hungergefühl zu entweichen. Wenn sie dachte, dann dachte sie nur an das Essen und auch die Gespräche drehten sich nur um das Essen.¹⁰⁵ Während sie jedoch um ihr eigenes Überleben kämpfte, setzte sie sich auch für ihre Mitmenschen ein. Das gab ihr den notwendigen Halt zum Weiterkämpfen. Genauso wie ihre

¹⁰¹ Lily Ebert, Lilys Versprechen. Wie ich Auschwitz überlebte und die Kraft zum Leben fand (MVG, München 2022) 21.

¹⁰² Vgl. Ebert, Lilys Versprechen, 23f.

¹⁰³ Ebert, Lilys Versprechen, 26f.

¹⁰⁴ Ebert, Lilys Versprechen, 87.

¹⁰⁵ Vgl. Ebert, Lilys Versprechen, 91.

Eltern immer auf sie aufgepasst haben, so wollte sie dasselbe für ihre Schwestern tun. *„Wenn man jemanden helfen konnte, wenn er am Boden lag, wenn man jemanden in Gefahr sah und alles für ihn tat, was man tun konnte, hielt einen das ebenfalls am Leben. Es bedeutete, dass man nicht besiegt worden war. Wenn man seine Menschlichkeit aufgab, dann hätten die Nazis gewonnen.“*¹⁰⁶

Lily Ebert schildert in ihrem Buch detailliert, welche grausamen Erfahrungen sie und andere Häftlinge durchmachen mussten. Doch es gab für sie einen bestimmten Grund, warum sie niemals aufhörte zu kämpfen: *„Ich war entschlossen, sollte ich jemals aus diesem Ort herauskommen, dann würde ich etwas tun, was alles verändern würde. Ich musste dafür sorgen, dass so etwas nie wieder passieren konnte. Also versprach ich mir, der Welt zu erzählen, was geschehen ist. Nicht nur meine Geschichte, sondern die Geschichte aller Menschen, die sie nicht mehr erzählen konnten.“*¹⁰⁷

Zusammenfassend schreibt sie in ihrem Buch, was ihr beim Überleben geholfen hat: Ihre glückliche Kindheit und ihr Zuhause waren die Grundlage für das Überleben in Auschwitz. Das Bedürfnis, sich um ihre Schwestern zu kümmern und ihr ständiger Glaube.¹⁰⁸

Bewältigungsstrategien

Holocaust-Überlebende gehen mit der traumatischen Situation nach der Befreiung unterschiedlich um. Folgend soll dargestellt werden, ob und wie Lily Ebert die Schreckenszeit bewältigt hat. Für Lily Ebert war es sehr schwierig, mit ihren Kindern über die Geschehnisse während des Holocausts zu sprechen. Mit ihren Enkelkindern wurde das schon ein wenig einfacher. Das Sprechen über die Verbrechen der Nazis war ihr ein besonderes Anliegen, da sie unbedingt wollte, dass diese Grausamkeiten an die Öffentlichkeit gelangen. Ihr Urenkel Dov Forman zeigte besonderes Interesse an der Lebensgeschichte von Lily Ebert. Er half ihr dabei, diverse unentdeckte Unterlagen ausfindig zu machen, die an die Öffentlichkeit gelangen sollen. Sie schreibt *„Es hilft mir sehr, dass wir zusammenarbeiten und dass er sich heute im Sinne meines Versprechens starkmacht. Das gibt mir eine ganz besondere Kraft.“*¹⁰⁹

Lily Ebert erzählt die Geschehnisse aus dem Holocaust-Alltag jedoch nicht nur in ihrem Buch, sondern teilt ihre Erfahrungen über die Social-Media-Plattform „TikTok“ mit und erreicht damit knapp eine Million Follower. Gemeinsam mit ihrem Urenkel Dov Forman erstellte sie ihren Account und geht auf die Fragen ihrer Follower ein und bietet persönliche Einblicke. Auf

¹⁰⁶ Ebert, Lilys Versprechen, 111.

¹⁰⁷ Ebert, Lilys Versprechen, 121.

¹⁰⁸ Vgl. Ebert, Lilys Versprechen, 283.

¹⁰⁹ Ebert, Lilys Versprechen, 309.

die Frage, wie sie es schafft, all diese schrecklichen Erinnerungen zu verarbeiten und zu bewältigen antwortet sie, dass die Nationalsozialisten schon genug Schaden angerichtet haben und sie will sich nicht noch zusätzlich ihr ganzes Leben ruinieren lassen. Mit ihrem Account leistet Lily Ebert als eine der letzten Holocaust-Überlebenden einen bedeutenden Beitrag für die nächste Generation und versucht sicher zu stellen, dass nicht vergessen wird, was damals passiert ist.¹¹⁰

Zudem ist für Ebert jedes (jüdische) Baby, dass auf die Welt kommt, ein Geschenk, da es die beste Rache an den Nationalsozialisten ist. Dov Forman zitierte die 35-fache Urgroßmutter auf Twitter am 16.1.2022: „*My 98 year old great grandmother Lily Ebert, an Auschwitz survivor, has just become a great-grandma for the 35th time! „I never expected to survive Auschwitz and start a family. Babies are the best revenge against the Nazis.*“¹¹¹

Alltag nach dem Holocaust

Lily Ebert kam nach der Befreiung mit dem Zug am 23. Juni 1945 in der Schweiz an. Doch sie fühlte sich in der Schweiz nicht wirklich willkommen, weil die Schweizer der Annahme waren, dass die Neuankömmlinge abgemagerter wären, so wie es die Bilder in den Zeitungen zeigten. Dabei hatten sie bis zu diesem Zeitpunkt schon Monate lang genügend zum Essen gehabt und sich dementsprechend wieder ausreichend Kilos anfuttern können. Dennoch wurden sie in Quarantäne gesteckt, da angenommen wurde, dass ehemaligen Häftlinge noch Krankheiten in sich hatten.¹¹² Nach der Entlassung war das Leben in der Schweiz vorerst sehr angenehm, aber obwohl sie alles hatten, was es zum Leben brauchte, fühlte sie sich nicht endgültig angekommen.¹¹³

Im Juni 1946 kommt Lily Ebert mit einer offiziellen Bescheinigung als legale Einwanderin in Haifa im Mandatsgebiet Palästina an. Der Anfang gab ihr Mut zur Hoffnung, denn es kam ihr so vor, als würden ihr die Menschen überall helfen wollen und jegliche Organisation für sie übernehmen. Doch wurde ihr schnell klar, dass sich der Aufbau nicht ganz so einfach gestalten würde, wie erhofft. Denn sie befindet sich nun in einem fremden Land, ohne Besitz und Geld, ohne Familie und auch ohne die Sprache sprechen zu können.¹¹⁴ An eine Hochzeit wollte Ebert

¹¹⁰ Vgl. Sarah Zacek, Lily Ebert: Die Auschwitz-Überlebende teilt ihre Geschichte mit 1 Million TikTok-Followern. In: Miss, online unter <https://www.miss.at/lily-ebert-die-auschwitz-ueberlebende-teilt-ihre-geschichte-mit-1-million-tiktok-followern/> (20.05.2023).

¹¹¹ Dov Forman, My 98 year old great grandmother Lily Ebert, an Auschwitz survivor, has just become a great-grandma for the 35th time! “I never expected to survive Auschwitz and start a family. Babies are the best revenge against the Nazis”, In: Twitter, online unter <https://twitter.com/DovForman/status/1482669447705989122> (20.05.2023).

¹¹² Vgl. Ebert, Lilys Versprechen, 163.

¹¹³ Vgl. Ebert, Lilys Versprechen, 167.

¹¹⁴ Vgl. Ebert, Lilys Versprechen, 213.

vorerst nicht denken, da sie noch sehr jung war, heiratete trotzdem in Israel ihren damaligen Freund Shmuel und wurde wenig später auch schwanger.¹¹⁵ Aufgrund des schlechten Gesundheitszustandes ihres Mannes, flogen sie nach London und ließen sich dort nieder, auch wenn es vorerst nur für ein Jahr geplant war. Ihre Familien in Israel besuchten sie später jährlich, sofern es der Gesundheitszustand ihres Ehemannes zuließ.¹¹⁶ Nach 36 Jahren Ehe starb ihr Ehemann, was für Lily Ebert besonders qualvoll war, obwohl sie dachte, viel einstecken zu können. All die Schmerzen, die sie jahrelang unterbunden hatte, kamen mit dem Tod ihres Ehemannes heraus. Sowohl in der Zeit während als auch in der Zeit nach dem Holocaust konnte Lily Ebert nie wirklich trauern, denn die Trauer zuzulassen führte in den sicheren Tod. Sie musste stark bleiben. Nun wusste sie, dass sie auf eine natürliche Art trauern kann ohne ihre Gefühle verbergen zu müssen. Drei Monate lang trauerte Ebert intensiv um ihren Mann, ehe sie beschloss, dass es nun an der Zeit ist, wieder nach vorne zu blicken.¹¹⁷ Im Laufe der Jahre entschied sie sich schlussendlich, ihre Lebensgeschichte zu verschriftlichen. Sie wollte, dass ihre Kinder und Enkelkinder erfahren, was ihr während des Holocausts widerfahren ist.¹¹⁸ Sie setzte nun auch das um, was sie sich selbst versprochen hatte, sofern sie das Lagerleben überstehen sollte: Den Menschen erzählen, was damals passiert ist. Neben den Verschriftlichungen trat sie auch 1992 das erste Mal öffentlich auf einer Konferenz auf und sprach über den Holocaust.¹¹⁹ Bis in die Gegenwart setzt sich Lily Ebert für das Nicht-Vergessen des Holocausts ein und ist auch auf Social Media (s.o.) vertreten.

4.1.2 Josef Lewkowicz

Josef Lewkowicz wurde im Jahr 1926 im polnischen Ort Działoszyce geboren. Am 16. August 1944 wurde er vom Konzentrationslager Mauthausen nach Melk deportiert, wo er Zwangsarbeit verrichten musste. Zuvor überlebte er das Konzentrationslager Płaszów, in welchem er vom österreichischen SS-Mann Amon Göth misshandelt wurde. Nach der Befreiung war Josef Lewkowicz an der Verhaftung Göth's mitbeteiligt, welcher schließlich in Krakau vor Gericht gestellt und daraufhin verurteilt wurde.¹²⁰

¹¹⁵ Vgl. Ebert, Lilys Versprechen, 223,234.

¹¹⁶ Vgl. Ebert, Lilys Versprechen, 266f.

¹¹⁷ Vgl. Ebert, Lilys Versprechen, 275f.

¹¹⁸ Vgl. Ebert, Lilys Versprechen, 282.

¹¹⁹ Vgl. Ebert, Lilys Versprechen, 296.

¹²⁰ Vgl. MKOE, Jozef Lewkowicz: „Es ist eine Freude, an diesem heute friedvollen Ort erzählen zu können, was früher hier geschehen ist“, online unter <https://www.mkoe.at/virtuelle-gedenkwochen/statements/jozef-lewkowicz-es-ist-eine-freude-an-diesem-heute-friedvollen-ort-erzaehlen-zu-koennen-was-frueher> (20.05.2023).

Wünsche

Josef Lewkowicz beschreibt in seiner Autobiografie „Mein Überleben musste einen Sinn haben. Der Holocaust-Überlebende, der zum Nazi-Jäger wurde“ Dinge, die er in seiner Kindheit liebte und welche Wünsche er hatte. Eine Sache, die er sehr gern mochte, war die Musik, konkreter die Walzer-Musik und weiß: *„Bis heute kann ich ohne besondere Aufforderung die Walzer summen, die mich als Kind faszinierten.“*¹²¹ Inwiefern es ein Wunsch von Lewkowicz war, in der Musikbranche zu arbeiten, verrät er nicht. Er gehörte jedenfalls in seinen jungen Jahren zu denjenigen Menschen, die gerne im Kontakt mit anderen Menschen waren und die Gedanken austauschten. Dies bestätigt er mit folgender Aussage *„...weil ich es genoss, mit ihnen zu plaudern. Ich hatte gern mit verschiedenen Menschen zu tun, wollte gern verstehen, wie sie dachten, was sie sich wünschten und was sie akzeptieren würden.“*¹²² Ein weiterer Gedanke, der sich zu einem Wunsch äußerte, war die Auseinandersetzung mit dem Handel. Als er eines Tages eine Gruppe von Männern dabei beobachtete, Passanten in ihre Läden zu locken um Geschäfte zu machen, erweckte dies das Interesse bei Lewkowicz. Und stellte fest: *„Und bald war ich geradezu süchtig danach, Münzen oder Briefmarken zu kaufen und zu verkaufen und mit anderen Jungen in meinem Alter Handel zu treiben.“*¹²³ Gerade die letzten beiden Aussagen deuten in seinen jungen Jahren schon in eine Richtung, die er nach dem Holocaust eingeschlagen hat.

Überlebensstrategien

Den Kampf um das Überleben hätte Josef Lewkowicz im Konzentrationslager schon fast aufgegeben: *„Unsere Prioritäten änderten sich, je schlimmer die Lage wurde. Die Versuchung wuchs, sich der Verzweiflung zu ergeben und nur noch an das zu denken, was wir verloren hatten.“*¹²⁴ Er beobachtete in der unausdenkbar grausamen Zeit während der Inhaftierung, wie seinem Vater, der grundsätzlich gegen Gewalt war, Rachedgedanken überkamen. Josef Lewkowicz erwischte sich dabei, wie ihm ähnliche Gedanken überkamen und überlegte sogar, wie er den Mann, der seinen Onkel das Leben nahm, vor Gericht bringen konnte, sollte er das Konzentrationslager überleben. Doch er konnte sich nach der Befreiung nicht mehr an den Namen des Täters erinnern.¹²⁵ Schweigen nach der Befreiung war für ihn definitiv keine Option. Obwohl er Sorge hatte, dass ihm niemand glauben würde, was er gehört und gesehen

¹²¹ Josef Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“. Der Holocaust-Überlebende, der zum Nazi-Jäger wurde (Heyne, München 2023) 28.

¹²² Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 30.

¹²³ Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 30.

¹²⁴ Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 73.

¹²⁵ Vgl. Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 74f.

hat, war er fest entschlossen: „Niemand wird mir den Mund verbieten, niemand wird mich zum Schweigen bringen. Ich werde darüber mit jedem sprechen, der bereit ist, mir zuzuhören, auch wenn die Geschichten, die ich erzähle, zu grausig sind, um darüber nachzudenken.“¹²⁶ Obwohl es für ihn oft aussichtslos erschien, das Lager lebend zu verlassen, wollte er dennoch nicht aufgeben, auch wenn die Nationalsozialisten alles daransetzten, um ihnen die letzte Kraft zu nehmen: „Ich musste überleben. Ich befahl mir, bis zum letzten Atemzug zu kämpfen. Ich wollte unbedingt leben. Nichts anderes schien mir einen Sinn zu ergeben.“¹²⁷ Und für Amon Göth hatte er eine besondere Abscheu, welcher unzählige unschuldige Häftlinge willkürlich ermordete: „Worte können niemals angemessen ausdrücken, was ich fühlte, wie intensiv ich den Mörder meines Freundes verabscheute und hasste.“¹²⁸ Seinem Hass gegenüber Amon Göth und dem eisernen Willen zu überleben, ist zu entnehmen, dass seine größte Motivation und gleichzeitig Überlebensstrategie es war, sich an seinem Peiniger Göth, aber auch an anderen Nazis, zu rächen, was ihm auch nach der Befreiung gelingen sollte.

Bewältigungsstrategien

Josef Lewkowicz gibt in seiner Autobiografie viele Details rund um seine Gefühlswelt bekannt. Er schreibt, dass ihn bis zum heutigen Tag ein Schuldgefühl quält und er aus diesem Grund die Gesichter seiner Mutter und seines Bruders in den Träumen nicht sieht.¹²⁹ Wie der Titel seiner Autobiografie schon erahnen lässt, setzte er alles daran, sich an den Nazi-Verbrechern zu rächen. Dies scheint eine mögliche individuelle Bewältigungsstrategie zu sein, indem er den Sinn darin sieht, für Gerechtigkeit zu sorgen, für all jene Menschen, die unschuldig ermordet wurden und weiters für jene, die lebenslange Trauma zu bewältigen hatten. Lewkowicz wollte sich nach der Befreiung nicht einfach damit zufriedengeben, überlebt zu haben und wollte die Schuldigen nicht einfach davonkommen lassen. Während der Dachauer Prozesse sagte er, als einer von sieben, unter anderem gegen den SS-Mann Otto Striegel aus, welcher im Jahr 1940 gehängt wurde.¹³⁰ Als er gemeinsam mit fünf oder sechs ehemaligen Häftlingen den SS-Mann Ludolf in der Nähe des Lagers Ebensee zufällig wieder sah, schlugen sie ihn aus Rache zusammen, bevor sie ihn den Amerikanern überstellten und fügt hinzu: „...seine Demütigung verschaffte mir die größte Befriedigung.“¹³¹ Lewkowicz zwang Ludolf gegen seinen Willen den Hitlergruß zu zeigen, welcher daraufhin in Tränen ausbrach. Seinen ehemaligen Peiniger so

¹²⁶ Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 95.

¹²⁷ Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 107.

¹²⁸ Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 111.

¹²⁹ Vgl. Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 69.

¹³⁰ Vgl. Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 166.

¹³¹ Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 167.

zerstört zu sehen, war eine Genugtuung für ihn und sah damit seine Mission erfüllt: „*Mehr an Rache brauchte ich nicht.*“¹³² Sein Plan ging sogar so weit, dass er in gewisser Weise als Polizist fungierte und alle SS-Männer ausfindig machen und vor Gericht stellen wollte, die ihm besonders großes Leid zugefügt hatten. Aufgrund der Tatsache, dass sich die Nazis mit der Zeit immer weiter zerstreuten, musste er umso effizienter arbeiten. Auf seiner Liste ganz oben hatte er jedoch einen speziellen Mann: Amon Göth.¹³³ Als Militärpolizist konnte er Göth nach langem Suchen ausfindig machen und an einen US-Kommandanten übermitteln. Weil Lewkowicz seine Beherrschung, wie er schreibt, erneut verlor, wurde er Göth gegenüber in der Zelle erneut gewalttätig. Für Amon Göth bedeutete die Inhaftierung der Beginn vom Ende.¹³⁴ Der Prozess um Amon Göth dauerte vom 27. August bis zum 5. September 1946, in dem die Todesstrafe letztendlich entschieden wurde. Acht Tage später wurde Amon Göth in einem Krakauer Gefängnis gehängt.¹³⁵

Alltag nach dem Holocaust

Wie bereits in den Zeilen zuvor ersichtlich wurde, bestand die Anfangszeit von Josef Lewkowicz darin, die Nazi-Verbrecher vor Gericht zu stellen und suchte diese vorwiegend in Österreich und Deutschland.¹³⁶ Nachdem seine Missionen im Geheimdienst abgeschlossen waren, kam die Frage auf, wo er weiterleben sollte. Nach langem Überlegen und einer Absage in Oxford zu studieren,¹³⁷ trotz finanzieller Unterstützung, entschied sich Lewkowicz von Bad Ischl nach Argentinien auszuwandern, wo er auch seinen Großonkel Israel traf.¹³⁸ Weil ihm in Rio de Janeiro kein Visum für die Einreise nach Argentinien ausgestellt wurde, blieb er vorerst in Brasilien, wo er auch eine Stelle in einer Fabrik annahm. Durch Freunde in Rio de Janeiro rutschte er in das Handelsgeschäft und konnte schließlich zu seinem Großonkel nach Argentinien, bei dem er auch untergebracht war und zu einem erfolgreichen Diamantenhändler aufstieg.¹³⁹ Aus beruflichen Gründen flog Lewkowicz immer wieder nach Kolumbien, wo er auch Perla kennenlernte, die er am 7. März 1954 heiratete. In den darauffolgenden Jahren bekamen sie ihre beiden Kinder, Symcha und Sheila.¹⁴⁰ Das dritte Kind, Tuvia, kam im Juli 1961 zur Welt, als sie schon in Kanada beheimatet waren. Für Lewkowicz war das Leben in

¹³² Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 168.

¹³³ Vgl. Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 201f.

¹³⁴ Vgl. Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 219f.

¹³⁵ Vgl. Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 230.

¹³⁶ Vgl. Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 202.

¹³⁷ Vgl. Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 260.

¹³⁸ Vgl. Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 263.

¹³⁹ Vgl. Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 267-269.

¹⁴⁰ Vgl. Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 284f.

Kanada unbeschwerlich und auch mit seiner Frau und seinen Kindern lief es reibungslos.¹⁴¹ Seine Frau hat den Holocaust nicht direkt miterlebt, wollte aber mit fortschreitendem Alter immer mehr darüber wissen, womöglich um das Leben ihres Mannes besser einordnen zu können. Daraufhin reisten sie zweimal Anfang der 1990er Jahre nach Polen. Diese Besuche führten dazu, dass alte Geschichten in ihm wieder hochkamen. Dinge, über die er lange nicht mehr nachgedacht hat.¹⁴² Der Tod seiner Frau und der Bezug zu seinem jüdischen Heimatland trieb ihn dazu an, sein Hab und Gut in Kanada zu verkaufen und nach Israel auszuwandern, wo er bis heute lebt.¹⁴³

4.1.3 Viktor Emil Frankl

Viktor Emil Frankl wurde am 26.3.1905 in Wien geboren. Schon in seinen Kindheits- und Jugendjahren beschäftigte sich Frankl mit den Theorien von Sigmund Freud und des Begründers der Individualpsychologie Alfred Adler. Ab dem Jahr 1921 war er als Funktionär der Sozialistischen Arbeiterjugend tätig und wurde später als Obmann der sozialistischen Mittelschüler Österreichs gewählt. Im Jahr 1930 schloss er sein Medizinstudium an der Universität Wien ab, arbeitete anschließend als Assistent in der Psychiatrischen Universitätsklinik, ehe er seine Ausbildung zum Facharzt für Neurologie fortsetzte. Folgend leitete er den „Selbstmörderinnenpavillon“ am Steinhof. Nach dem „Anschluss“ im Jahr 1938 war er als jüdischer „Fachbehandler“ für Nerven- und Geisteskrankheiten tätig. Vier Jahre später wurde er gemeinsam mit seiner Frau Tilly ins Ghetto Theresienstadt deportiert. Weiters wurde Frankl nach Auschwitz, Bergen-Belsen und Dachau deportiert. Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges gelang ihm die Rückkehr nach Wien, wo er sich bis zu seinem Tod am 2.9.1997 niederließ.¹⁴⁴

Wünsche

Viktor Emil Frankl erzählt in seiner Autobiografie „Dem Leben Antwort geben“, dass er schon als Kind den Wunsch hatte, Arzt zu werden. Dabei galt es in der Zeit während seiner Kindheit als Ideal, Schiffsjunge oder Offizier zu werden. Dieses Ideal verschmolz er mit seinem Ideal

¹⁴¹ Vgl. Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 290.

¹⁴² Vgl. Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 293.

¹⁴³ Vgl. Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 304.

¹⁴⁴ Vgl. Daniela Angetter, Christine Kanzler, »... und jetzt fängt die Zukunft an.« Nachkriegskarrieren ehemaliger jüdischer »Krankenbehandler« und ihr Beitrag zum Aufbau des Wiener Gesundheitswesens nach 1945“. In: Daniela Angetter, Birgit Nemec, Herbert Posch, Christiane Druml, Paul Weindling (Hg.), Strukturen und Netzwerke. Medizin und Wissenschaft in Wien 1848–1955 5 (V&R unipress, Göttingen 2018) 693-720, hier 711f.

des Arztes, indem er sich vorstellte, Schiffsarzt oder Militärarzt zu sein. Dass er schon in seiner Kindheit an der Forschung interessiert war und sich als experimentierfreudig erwies, zeigt er, als er zu seiner Mama sagte: *„Ich weiß schon, Mama, wie man Medikamente erfindet: Man lässt sich Leute kommen, die sich das Leben nehmen wollen und zufällig krank sind, und gibt ihnen alles Mögliche zu essen und zu trinken – sagen wir Schuhwichse oder Petroleum. Kommen sie aber mit dem Leben davon, dann haben wir für ihre Krankheit das richtige Medikament entdeckt.“*¹⁴⁵ In Bezug auf seine Wünsche führt Frankl an, dass ihm durch den Ersten Weltkrieg zwei Wünsche nicht erfüllt wurden: Pfadfinder zu werden und ein eigenes Fahrrad zu besitzen. Dafür ist ihm etwas gelungen, woran er, wie er selbst schreibt, nicht zu wünschen gewagt hätte: Er konnte im Park unter Hunderten vom Burschen, den Stärksten in den Schwitzkasten nehmen und dadurch „besiegen“.¹⁴⁶ Frankl erinnert sich, dass er als Student den Wunsch hatte, mehr zu besitzen, als er es zur damaligen Zeit tat. Darunter verstand er den Besitz eines eigenen Autos, ein eigenes Haus sowie eine Privatdozentur. Die meisten Wünsche gingen für ihn (später) in Erfüllung. Ein eigenes Auto hat er sich kaufen können, er ist Privatdozent geworden und auch ein Haus konnte er kaufen (zwar nicht für sich selbst aber für seine Tochter). Bei einer alpinistischen Erstbegehung, die er immer gerne machen wollte, konnte er damals nicht mitmachen, da er keinen Urlaub vom Steinhof bekommen hat.¹⁴⁷

Überlebensstrategien

Es sind nicht nur körperliche Schmerzen, die die Häftlinge durchmachen und aushalten müssen, sondern auch seelische. Und diese sind, sowohl bei den erwachsenen Häftlingen als auch bei den kindlichen Häftlingen deutlich schwieriger zu bewältigen. Die Empörung über die Ungerechtigkeit sowie Grundlosigkeit fügen den Häftlingen enorme seelische Schmerzen zu.¹⁴⁸ Wie gelang es Frankl, psychisch diese Schmerzen während der Zeit als Inhaftierter zu verarbeiten und weiter um sein Überleben zu kämpfen? Eine seiner Strategie war der permanente Gedanke an seine Frau und führt an: *„Das erstemal [sic!] in meinem Leben erfahre ich die Wahrheit dessen, was so viele Denker als der Weisheit letzten Schluß [sic!] aus ihrem Leben herausgestellt und was so viele Dichter besungen haben; die Wahrheit, daß [sic!] Liebe irgendwie das Letzte und das Höchste ist, zu dem sich menschliches Dasein aufzuschwingen vermag.“*¹⁴⁹

¹⁴⁵ Vgl. Viktor Emil Frankl, Dem Leben Antwort geben (Beltz, Weinheim 12017) 16.

¹⁴⁶ Frankl, Dem Leben Antwort geben, 17.

¹⁴⁷ Vgl. Frankl, Dem Leben Antwort geben, 26.

¹⁴⁸ Vgl. Viktor Emil Frankl, ...trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager (Penguin, München 82019) 45.

¹⁴⁹ Frankl, ...trotzdem Ja zum Leben sagen, 63.

Die Meditation war eine von mehreren Überlebensstrategien, die Viktor Emil Frankl im Konzentrationslager angewandt hat. Die Gedanken kreisen um die Vergangenheit, aber nicht die prägenden Erlebnisse, sondern die alltäglichen, unwichtigen Begebenheiten des Lebens vor dem Holocaust.¹⁵⁰ Lächerliche Details wie eine Straßenbahnfahrt, das Aufsperrn der Wohnungstüre, der Klingelton vom Telefon oder das Einschalten der Zimmerbeleuchtung kreisen in den Gedanken, so Frankl, und betont: „*Und die Intensität solchen Erlebens kann die Umwelt und die ganze furchtbare Situation vollends vergessen lassen.*“¹⁵¹

Wer die Autobiografie von Viktor Emil Frankl liest, wird bald feststellen, dass er trotz unmenschlicher Erfahrungen versucht, das Beste aus der gegebenen Situation zu machen, so schlecht sie auch scheinen mag. Eine Überlebensstrategie, nicht psychisch im Konzentrationslager zu zerbrechen und aufzugeben, war, obwohl es für Außenstehende unglaublich klingen mag, der Humor, wie er selbst schreibt: „*Der Humor ist eine Waffe der Seele im Kampf um ihre Selbsterhaltung. Ist es doch bekannt, daß [sic!] der Humor wie kaum sonst etwas im menschlichen Dasein geeignet ist, Distanz zu schaffen und sich über die Situation zu stellen.*“¹⁵²

Bewältigungsstrategien

Im Vorwort von Viktor Emil Frankl's Autobiographie „...Trotzdem Ja zum Leben sagen“ schreibt Hans Weigl, dass Frankl gelebt hat was er lehrt. Er kehrte aus der Hölle zurück in seine Heimatstadt und obwohl er seine Eltern, seinen Bruder und seine Frau verloren hatte, gelang es ihm, im Gegensatz zu vielen anderen Holocaust-Überlebenden, keine Rache oder Vergeltung zu verspüren. Er machte dort weiter, wo er vor dem Holocaust aufgehört hatte. Für Frankl gab es keine Kollektivschuld und stürzte sich immer auf die positiven Aspekte.¹⁵³ Seinen Optimismus unterstreicht Frankl, wenn er schreibt: „*In der Art, wie ein Mensch sein unabwendbares Schicksal auf sich nimmt, mit diesem Schicksal all das Leiden, das es ihm auferlegt, darin eröffnet sich auch noch in den schwierigsten Situationen und auch noch bis zur letzten Minute des Lebens eine Fülle an Möglichkeiten, das Leben sinnvoll zu gestalten.*“¹⁵⁴ Obwohl er nur eine rund fünfprozentige Wahrscheinlichkeit sah, lebend aus dem Konzentrationslager wieder herauszukommen, dachte er niemals daran, die Hoffnung aufzugeben.¹⁵⁵ Frankl gibt jedoch zu bedenken, dass die Befreiung nicht gleichgesetzt ist mit

¹⁵⁰ Vgl. Frankl, ...trotzdem Ja zum Leben sagen, 65.

¹⁵¹ Frankl, ...trotzdem Ja zum Leben sagen, 66.

¹⁵² Frankl, ...trotzdem Ja zum Leben sagen, 71.

¹⁵³ Vgl. Hans Weigl in Frankl, ...trotzdem Ja zum Leben sagen, 10.

¹⁵⁴ Frankl, ...trotzdem Ja zum Leben sagen, 104.

¹⁵⁵ Vgl. Frankl, ...trotzdem Ja zum Leben sagen, 124.

seelischer Entlastung, im Gegenteil, die befreiten Häftlinge benötigen wahrlich psychische Betreuung.¹⁵⁶

Der Fokus auf seinen Beruf, welchen er aus innigster Überzeugung ausübt und sich dadurch seinen Kindheitstraum erfüllte, lässt Frankl die Grausamkeiten auf seine individuelle Art und Weise bewältigen. Zudem verfasste er 32 Bücher, die in 34 Sprachen übersetzt worden sind. Alleine seine Autobiografie wurde in mehr als neun Millionen Exemplaren verkauft.¹⁵⁷

Frankl beschreibt sich auch als einen Menschen, der grundsätzlich über Kränkungen und Enttäuschungen hinwegkommt und begründet dies mit seiner Ader von Lebenskunst. So empfiehlt er auch anderen Menschen sein eigens kreiertes Prinzip nachzumachen: *„Wenn mir etwas zustößt, sinke ich in die Knie – natürlich nur in der Phantasie – und wünsche mir, dass mir in der Zukunft nichts Ärgeres passieren soll.“*¹⁵⁸

Alltag nach dem Holocaust

Kurz nach der Befreiung erfuhr Frankl, dass seine Ehefrau ermordet wurde. Als er auf dem Weg zurück in seine Heimatstadt Wien war, erzählte er seinem Freund: *„Paul, ich muss gestehen, wenn so viel über einen hereinbricht, wenn man so sehr auf die Probe gestellt wird, das muss einen Sinn haben. Ich habe das Gefühl, ich kann es nicht anders sagen, als ob etwas auf mich warten würde, als ob etwas von mir verlangt würde, als ob ich für etwas bestimmt wäre.“*¹⁵⁹ Er entschied sich dazu der Ärztlichen Seelsorge niederzuschreiben und zu habilitieren und stürzte sich in die Arbeit, da er in dieser den einzigen Sinn sah. Noch im Jahr 1945 diktierte er das KZ-Buch, welches in Amerika millionenfach verkauft wurde. Die kommenden 25 Jahre war er Vorstand der Wiener neurologischen Poliklinik.¹⁶⁰ Im Jahr 1947 heiratete Frankl ein zweites Mal und bekam eine Tochter, zwei Enkelkinder sowie ein Urenkelkind.¹⁶¹

4.1.4 Ruth Klüger

Ruth Klüger wurde am 30. Oktober 1931 in Wien geboren. Ihr Vater, Viktor Klüger, geboren im Jahr 1898, war jüdischer Frauen- und Kinderarzt. Ihre Mutter, Alma Klüger Hirschel, geboren als Gredinger, war Turnlehrerin, Hilfsschwester und Krankengymnastin sowie als

¹⁵⁶ Vgl. Frankl, ...trotzdem Ja zum Leben sagen, 135.

¹⁵⁷ Vgl. Frankl, ...trotzdem Ja zum Leben sagen, 191.

¹⁵⁸ Frankl, Dem Leben Antwort geben, 27.

¹⁵⁹ Frankl, Dem Leben Antwort geben, 125f.

¹⁶⁰ Vgl. Frankl, Dem Leben Antwort geben, 125-127.

¹⁶¹ Vgl. Sergio De Dios González, Die Biografie von Viktor Frankl, dem Begründer der Logotherapie. In: Gedankenwelt, online unter <https://gedankenwelt.de/die-biografie-von-viktor-frankl-dem-begruender-der-logotherapie/> (20.05.2023).

Hausfrau tätig. Ab dem Jahr 1937 besuchte Ruth Klüger acht unterschiedliche Schulen im Großraum Wien. Im Jahr 1942 wurde sie gemeinsam mit ihrer Mutter deportiert, von September 1942 bis Mai 1944 wurde sie im Konzentrationslager Theresienstadt eingesperrt, anschließend in den Konzentrationslagern Auschwitz-Birkenau und Christianstadt. Im Jahr 1945 gelang ihr die Flucht nach Bayern, absolvierte ein Jahr später ihr Abitur und begann anschließend ihr Studium an der Philosophisch-Theologischen Hochschule in Regensburg. Im selben Jahr noch emigrierte Ruth Klüger in die USA, heiratete im Jahr 1953 Thomas Angress, mit dem sie zwei Kinder bekam und ließ sich neun Jahre später wieder scheiden. In den USA arbeitete sie nach ihrem Studium als Bibliothekarin und Assistenzprofessorin.¹⁶² Kurz vor ihrem 89. Geburtstag starb Ruth Klüger in den USA am 6. Oktober 2020.¹⁶³

Wünsche

Schon die ersten Zeilen in der Autobiografie „Weiter leben. Eine Jugend“ von Ruth Klüger wird sichtbar, dass sie eine verängstigende Kindheit gehabt hat. Sie beschreibt, dass nicht Sex, sondern der Tod die Themen waren, worüber die Erwachsenen täglich tuschelten. Sie wünschte sich oft, nicht in ihrem Zimmer schlafen zu müssen, sondern auf der Wohnzimmercouch, um etwas von den Schreckensnachrichten mitbekommen zu können. Manchmal ging es dabei um Unbekannte, manchmal um Verwandte, jedoch immer um Juden und Jüdinnen.¹⁶⁴ Als sie Hans, den Cousin ihrer Mutter, später in England wieder sieht, möchte sie genau erzählt bekommen, was mit ihm in Buchenwald passiert ist und welche Folgen die Folter für ihn hatte. Und obwohl sie den Kopf voll von derartigen Geschichten hat, möchte sie immer noch was wissen. Zudem möchte sie herausfinden, wie man in den literaturwissenschaftlichen Seminaren lernt, Fragen zu stellen.¹⁶⁵

Besonders auffallend ist der immer wieder auftauchende Wunsch nach der Flucht. Dieser Wunsch begleitet Ruth Klüger das ganze Leben und lässt sie nie wirklich los. Sie beschreibt sich als einen ungeduldigen Menschen, der schnell aufgibt, sei es absichtlich oder unabsichtlich. Nirgendwo hält sie sich lange auf und führt auch keine langen Beziehungen. Ruth Klüger ist: *„eine, die sich auf die Flucht begibt, nicht erst, wenn sie Gefahr wittert, sondern schon, wenn sie nervös wird. Denn Flucht war das Schönste, damals und immer noch.“*¹⁶⁶ Klüger nutzte in ihrem Leben fast jede Gelegenheit zu flüchten, auch nach einem Fahrradunfall, obwohl sie nicht

¹⁶² Vgl. Beatrix Müller-Kampel, Lebenswerke und Lektüren. Österreichische NS-Vertriebene in den USA und Kanada (Max Niemeyer, Tübingen 2000) 276.

¹⁶³ Vgl. ÖNB, Ruth Klüger 1931-2020: Österreichische Nationalbibliothek zum Tod einer großen Autorin, online unter <https://www.onb.ac.at/ueber-uns/presse/pressemitteilungen/ruth-klueger-1931-2020-oesterreichische-nationalbibliothek-zum-tod-einer-grossen-autorin> (23.05.2023).

¹⁶⁴ Vgl. Ruth Klüger, Weiter leben. Eine Jugend (dtv, München 30/2022) 9.

¹⁶⁵ Vgl. Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 11.

¹⁶⁶ Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 9.

in der Lage war zu gehen oder zu stehen. Sie erinnert sich daran, den Wunsch der Flucht gehabt zu haben und beschreibt es als: „*primitives Bedürfnis wegzulaufen, einen sicheren Ort zu finden, wo man mit seinen Wunden allein ist, keiner Gefahr ausgesetzt.*“¹⁶⁷ Gegenüber der „Presse“ erwähnte sie auch in einem Interview, dass sie davon überzeugt ist, dass man von der Kindheit nicht loskommt und es keinen Neuanfang gibt, sondern nur Fortsetzungen.¹⁶⁸ Lediglich aus Wien gelang ihr die Flucht nicht. Klüger beschreibt die Stadt als ein Gefängnis, und wollte sich auf keine Gewohnheiten einlassen und sich auf etwas freuen, wie zum Beispiel auf das Lesen der Kinderzeitschriften, denn sie wünschte sich und hoffte, schon vor der übernächsten Nummer in einem anderen Land untergebracht zu sein.¹⁶⁹

Blickt man bis in die späten Jahre von Ruth Klüger, wird deutlich, dass es ein großer Wunsch von ihr war, Literaturwissenschaftlerin zu werden. Es ist davon auszugehen, dass sich dieser Wunsch erst im Laufe der Jahre entwickelt hat, womöglich aufgrund der Erfahrungen, die sie während der Holocaust-Jahre durchgemacht hat, denn als Kind, so schreibt sie, war sie unbelesen und übte das Lesen erst an judenfeindlichen Schildern. Die Schule brach sie ab, da sie die Sinnhaftigkeit dahinter in Frage stellte, lediglich privaten Englischunterricht nahm sie in Anspruch.¹⁷⁰

Überlebensstrategien

Vor allem der Durst war für Ruth Klüger schwer auszuhalten, im Gegensatz zum Hunger. Zu bedenken gibt sie, wie lange es dauert, bevor ein Mensch verhungert und wie schnell er verdurstet. In nur wenigen Tagen verdurstet man, doch es ist möglich, wochen- oder sogar monatelang zu fasten und weiterzuleben. Vor allem in Birkenau war es eine Qual für sie, denn die Suppe war dort oft versalzen und die stundenlangen Appelle in der prallen Sonne erschwerten den Kampf um das Überleben.¹⁷¹ Damit sie ihre Erlebnisse verarbeiten konnte fand sie für sich eine individuelle Überlebensstrategie und zwar „*auf die einzige Weise, die ich kannte, in ordentlichen, gegliederten Gedichtstrophen...Es sind Kindergedichte, die in ihrer Regelmäßigkeit ein Gegengewicht zum Chaos stiften wollten, ein poetischer und therapeutischer Versuch, diesem sinnlosen und destruktiven Zirkus, in dem wir untergingen, ein sprachliches Ganzes, Gereimtes entgegenzuhalten.*“¹⁷² Im Jahre 1944 verfasste Ruth Klüger zwei Gedichte über Auschwitz, jedoch erst im nächsten Lager, Christianstadt.

¹⁶⁷ Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 271.

¹⁶⁸ Vgl. Anne-Catherine Simon, Ruth Klüger: ‚Ressentiments sind etwas sehr Gutes‘. In: Die Presse, online unter <https://www.diepresse.com/420369/ruth-klueger-bdquoessentiments-sind-etwas-sehr-gutesldquo> (23.05.2023).

¹⁶⁹ Vgl. Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 19.

¹⁷⁰ Vgl. Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 16,17,19.

¹⁷¹ Vgl. Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 119.

¹⁷² Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 126f.

Niedergeschrieben habe sie diese nach dem Krieg, als ihr wieder Stift und Papier zur Verfügung stand. Im ersten Gedicht geht es um einen Morgen in Auschwitz, bei welchem am Ende eine Hoffnungssonne erscheinen soll:

*„Kalt und trüb ist noch der Morgen,
Männer gehen zur Arbeit hin,
Schwer von Leid, gedrückt von Sorgen
Fern der Zeit, da sie geborgen,
Langsam wandern sie dahin.“¹⁷³*

Im zweiten Gedicht wollte Ruth Klüger den Kamin hervorbringen und die Entmenschlichung aufzeigen und zwar anstelle der Sonne:

*„Täglich hinter den Baracken
Seh ich Rauch und Feuer stehn
Jude, beuge deinen Nacken,
Keiner kann hier dem entgehn,
Siehst du in dem Rauche nicht
Ein verzerrtes Angesicht?
Ruft es nicht voll Spott und Hohn:
Fünf Millionen berg´ich schon!
Auschwitz liegt in meiner Hand,
Alles, alles wird verbrannt.“¹⁷⁴*

Bewältigungsstrategien

Schon in jungen Jahren kommt Unordnung in das Leben von Ruth Klüger und muss erste Erfahrungen mit Verlusten machen. Ihre Eltern ließen sich scheiden und sie verlor zudem ihren tschechischen Halbbruder Schorschi, der nach einem Gerichtsbeschluss bei seinem leiblichen Vater bleiben sollte. Ausschlaggebend für die Entscheidung war die deutsche Erziehung.¹⁷⁵ Viele Erinnerungen an ihren Vater hat sie nicht, schreibt jedoch alles auf, was ihr zu ihm einfällt. Ihr Vater hatte einerseits diese positiv und gut gelaunte Art, andererseits fürchtete sie ihn auch in gewissen Situationen.¹⁷⁶ Ihre Mutter war diejenige Person, mit der sie ihr Leben lang am meisten Kontakt hatte, welches jedoch aus einem verflixten Verhältnis bestand. Mit

¹⁷³ Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 124f.

¹⁷⁴ Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 125f.

¹⁷⁵ Vgl. Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 21f.

¹⁷⁶ Vgl. Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 24,27.

der Stadt Wien konnte sie nicht viel anfangen und wollte immer flüchten. Als sie nach Theresienstadt deportiert wurde, kam das erste körperliche Leid ins Spiel: *„Heute ist mir Theresienstadt eine Kette von Erinnerungen an verlorene Menschen, Fäden, die nicht weitergesponnen wurden. Theresienstadt war Hunger und Krankheit. Hochgradig verseucht...“*¹⁷⁷ Nachdem sie anschließend Auschwitz und Christianstadt überlebte, musste sie einen Weg für sich finden, diese Schreckenszeit auf ihre eigene Art und Weise zu bewältigen. Es wird ersichtlich, in Anbetracht auf Ruth Klüger's Entwicklung, dass das Verfassen von Texten und Reimen ihr den notwendigen Halt gaben, um weiter zu kämpfen und weiter zu leben. Das, was sie als Überlebensstrategie in den Konzentrationslagern angefangen hat, setzt sie im Laufe ihres Lebens auch nach dem Holocaust fort und verfasst einige Bücher: *„Ich schrieb jetzt englische Gedichte. Das waren teils Formexperimente, und teils war es Trauerarbeit.“*¹⁷⁸ Inwiefern sie es mit ihrer individuellen Bewältigungsstrategie geschafft hat, für innerliche Ruhe zu sorgen, bleibt offen. Fest steht jedoch, dass sie nicht das Positive sehen möchte und auch nicht für eine Verzeihung offen ist: *„Ich kann nicht verzeihen, dass mein Bruder in der Ukraine erschossen wurde und dass mein Vater – weiß Gott wo, wahrscheinlich in Litauen – umgekommen ist“*, sagt Klüger im Interview.¹⁷⁹

Alltag nach dem Holocaust

Wie sah das Leben von Ruth Klüger nach dem offiziellen Ende des Holocaust aus? Während der Todesmärsche packt Ruth Klüger gemeinsam mit ihrer Mutter den Mut zusammen um zu fliehen: *„Jetzt oder nie, jetzt schaut keiner hin, die sind beschäftigt und wahrscheinlich selber müde...Die Entscheidung fällt. Ja.“*¹⁸⁰ Nachdem ihr die Flucht geglückt ist, hielt sie sich noch zweieinhalb Jahre in Bayern auf, ehe sie nach einem Land suchte, welches bereit war, Juden und Jüdinnen aufzunehmen. Die Entscheidung fiel letztlich auf die USA, obwohl sie gar nicht nach Amerika wollte, denn sie konnte keine Sympathie mit den Amerikanern aufbauen, aufgrund der Tatsache, dass das Entnazifizierungsprogramm korrupt war. Ihre Mutter war diejenige, die die Entscheidung für beide getroffen hat und somit wanderten sie gemeinsam in die USA aus.¹⁸¹ Ruth Klüger verbrachte ihr Leben lang unter Frauen. Männer waren für sie weder in der Familie noch in den Lagern oder nach der Befreiung präsent, wenn dann nur am Rande.¹⁸² Geheiratet hat sie schließlich doch in den folgenden Jahren, und zwar einen Historiker

¹⁷⁷ Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 86.

¹⁷⁸ Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 233.

¹⁷⁹ Christine Hoffer, Ruth Klüger - Meine Hartnäckigkeit war mein Glück. In: Bücherschau, online unter https://www.buecherschau.at/cms/V03/V03_10.a/1342642391032/portraet/ruth-klueger-meine-hartnaeckigkeit-war-mein-glueck (23.05.2023).

¹⁸⁰ Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 167.

¹⁸¹ Vgl. Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 204.

¹⁸² Vgl. Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 231.

und Kriegsveteran, der nur wenig Interesse an Klüger's grauenvolle Vorgeschichte zeigte.¹⁸³ In einem Interview lässt Klüger wissen, dass die Ehe in ihrem Leben der größte Fehler war. Es war es für sie schon irrsinnig, mit nur 21 Jahren zu heiraten, obwohl sie von Anfang an zweifelte, ob die Ehe überhaupt langfristig halten kann. Zudem zeigte ihr damaliger Ehemann kein Interesse für ihren Beruf und bezeichnete sich als „Krückstock“ für die Karriere ihres Mannes. Andererseits entstanden in dieser Ehe zwei Kinder, die sie innig liebte.¹⁸⁴ Nachdem sich Klüger eine Lehrtätigkeit als Literaturwissenschaftlerin in den USA sicherte, kam sie im Jahr 1988 für zwei Jahre nach Göttingen, um das dortige kalifornische Studienzentrum zu leiten,¹⁸⁵ lebte anschließend bis zu ihrem Lebensende weiter in Kalifornien, mit einem zweiten Wohnsitz in Göttingen. Mit ihrer Autobiografie „weiter leben. Eine Jugend“ wurde sie mit einigen Preisen ausgezeichnet und schrieb in den darauffolgenden Jahren noch viele weitere Bücher.¹⁸⁶

4.1.5 Auswertung

Nachdem die Erfahrungsberichte von den vier Holocaust-Opfern bzw. Überlebenden vorgestellt wurden, folgt nun ein Kommentar diesbezüglich.

Bei der Kategorie „Wünsche“ ist im zu erkennen, dass die vier Holocaust-Opfer bzw. Überlebenden Lily Ebert, Josef Lewkowicz, Viktor Emil Frankl und Ruth Klüger unterschiedliche Wünsche in ihrer Kindheit hatten. Dies ist jedoch durchaus verständlich, da jeder Mensch individuelle Wünsche, Neigungen und Abneigungen in seinem oder ihrem Leben hat. Viktor Emil Frankl hat schon in seinen ganz jungen Jahren die klare Wunschvorstellung gehabt, eines Tages Arzt zu werden, viel Geld zu verdienen und sich auch diversen Eigenbesitz zu erarbeiten. Lily Ebert kann als familienliebhabendes und neugieriges Mädchen beschrieben werden, die in ihrer Kindheit immer den Wunsch hatte, so viel Zeit wie möglich mit ihrer Familie zu verbringen und das Verhalten von Tieren zu beobachten. Josef Lewkowicz war wohl ein eher extrovertiertes Kind, der schon früh die Gespräche mit anderen Menschen pflegte und den Wunsch am Handelstreiben im Laufe der Jahre aus ihm herauskam. Lediglich bei Ruth Klüger kann festgestellt werden, dass sich ihre Wünsche ständig um die Flucht drehen, egal an welchem Ort sie sich befindet. Zudem schreibt sie in ihrer Autobiografie auch nicht über ihren

¹⁸³ Vgl. Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 235f.

¹⁸⁴ Vgl. Gabriela Herpell, Die 80-jährige Ruth Klüger. In: Süddeutsche Zeitung, online unter <https://sz-magazin.sueddeutsche.de/geschichte/die-80-jaehrige-ruth-klueger-78831> (23.05.2023).

¹⁸⁵ Vgl. Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 269.

¹⁸⁶ Vgl. Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 2.

großen, individuellen Lebenswunsch, sondern ihren alltäglichen Wunsch, den Erwachsenen bei den Gesprächen über den Tod zuzuhören.

Um diese Wünsche zu vergleichen bzw. zu verstehen, ist es möglicherweise notwendig, das Alter anzusprechen. Ruth Klüger ist im Jahr 1931 geboren und ist somit die jüngste Person von allen. Mit der Machtergreifung Hitlers war Ruth Klüger gerade mal erst knapp über ein Jahr alt und gerade erst im jungen Volksschulalter als der Nationalsozialismus in Österreich begann. Aufgrund dieser Tatsache scheint es logisch, dass sich das Leben von Ruth Klüger von Beginn an um den Überlebenskampf gedreht hat und somit kaum eigene Lebenswünsche ausprägen konnte wie z.B. bei den anderen drei Personen, die zu diesem Zeitpunkt schon deutlich älter waren.

Möchte man herausfinden, welche Überlebensstrategien Holocaust-Opfer bzw. Überlebende während der Zeit in den Konzentrationslagern gewählt haben, wird anhand der vier Fallbeispiele eines deutlich: Es sind gänzlich unterschiedliche Überlebensstrategien. An dieser Stelle muss jedoch noch zwingend erwähnt werden, dass für manche Holocaust-Opfer keine individuelle Überlebensstrategie ausreichend war und am Terror der Nationalsozialisten zerbrachen. Für diejenigen, die das Konzentrationslager (auch mit viel Glück) überlebt hatten, waren sicher oft dieselben Überlebensstrategien die Motivation zum Weiterkämpfen, dennoch waren es auch häufig unterschiedliche, individuelle Zugänge, die das Weiterkämpfen bestärkt haben. Lily Ebert beispielsweise fand mehrere Gründe, um nicht während ihrer Gefangenschaft aufzugeben: Anderen Menschen zu helfen bedeutete für sie, den Nationalsozialisten zu beweisen, dass die Häftlinge (noch) nicht gebrochen waren. Zudem war es für sie besonders wichtig, sollte sie überleben, den Menschen mitzuteilen, welche Verbrechen die Nationalsozialisten begingen. Die Grundlage für das Überleben war für sie die glückliche Kindheit, an die auch Viktor Emil Frankl immer wieder dachte. Letzterer wollte sich jedoch nicht mit den negativen Aspekten beschäftigen, sondern versuchte stets etwas Positives aus einer Situation zu machen, die nicht geändert werden kann und probierte den Überlebenskampf mit Humor, auch wenn es nicht immer möglich war, wegzustecken. Konträr zu Viktor Emil Frankl erwies sich die Überlebensstrategie von Josef Lewkowicz. Er war nicht bereit, sich die Zeit mit Humor zu vertreiben, sondern hatte eine andere Motivation weiterzukämpfen: Rache an seinen Peinigern, insbesondere an Amon Göth. Ruth Klüger kehrte in dieser Zeit immer mehr in sich und schrieb Gedichte nieder, die sich um die Geschehnisse innerhalb der Konzentrationslager handelten.

Nur wenige Juden und Jüdinnen konnten die Terrorzeit der Nationalsozialisten überleben. Für die wenigen Überlebenden war die Befreiung jedoch längst nicht die Eintrittskarte in ein glückliches Leben oder in das gewohnte Leben vor dem Holocaust. Die Überlebenden mussten oft nach der Befreiung erfahren, dass sie das einzige oder eines der wenigen überlebenden Familienmitglieder waren. Zudem kommen noch die unzählig traumatischen Erfahrungen, die sie selbst während der Zeit des Holocaust durchmachen mussten. Dabei stellt sich die Frage, wie gingen die Überlebenden mit dem Schicksal um? Auch hier lässt sich festhalten, dass die Überlebenden unterschiedliche Reaktionen auf die Geschehnisse gezeigt haben. Hier muss erneut erwähnt werden, dass für die Masterarbeit Fallbeispiele gewählt wurden, die es auf ihre eigene Art und Weise versucht (und geschafft) haben. Dennoch gibt es auch viele Holocaust-Überlebende, die über die schrecklichen Erfahrungen nicht hinweggekommen sind und sich auch noch nach dem Holocaust das Leben genommen haben.

Lily Ebert gab es besondere Kraft, dass sie gemeinsam mit ihrem Urenkel die Verbrechen an das Tageslicht bringen konnte und setzte um, was sie sich schon lange vorgenommen hatte. Zudem gibt ihr jedes weitere geborene jüdische Kind Kraft, da sie dies als Rache an den Nationalsozialisten sieht. Auch für Josef Lewkowicz war Rache eine Möglichkeit, die traumatischen Erlebnisse besser verarbeiten zu können. Er wollte unbedingt für Gerechtigkeit sorgen und war mitbeteiligt einige Nationalsozialisten vor Gericht zu stellen. Für ihn war es keine Option, die Geschehnisse einfach ruhen zu lassen, anders als es Viktor Emil Frankl tat. Viktor Emil Frankl ist stets bemüht, optimistisch nach vorne zu blicken und nicht die Schuld bei anderen zu suchen, sondern möchte selbst anderen Menschen helfen und stürzt sich nach der Befreiung in sein Berufsleben als Arzt zurück. Obwohl er unvorstellbar grausame Erfahrungen mitmachen musste, stellt er sich vor jeder noch so schrecklichen Situation vor, dass er froh ist, wenn nichts Schlimmeres passiert. Ruth Klüger hingegen blieb ihrer Einstellung immer treu und konnte und wollte die Verbrechen niemals verzeihen. In Form von Gedichten hat sie jedoch für sich eine Strategie entwickelt, die ihr dabei helfen sollte, die Tragödie besser verarbeiten zu können.

Die letzte Kategorie befasst sich mit der Frage, wie die Überlebenden ihr Leben nach dem Holocaust gestaltet haben. Aus persönlicher Erfahrung als Lehrer kommt im Unterricht oft die Frage von den Schüler*innen, wo die Überlebenden gelebt haben und ob sie wieder zurück in ihre Heimatstadt gezogen sind. Anhand der vier Fallbeispiele kann sichtbar gemacht werden, dass es, auch aufgrund von individuellen und familiären Schicksälen, keine pauschale Antwort hierfür geben kann. Während Viktor Emil Frankl der einzige Überlebende war, der zurück in

seine Heimatstadt Wien kehrte, zog es Lily Ebert, Josef Lewkowicz und Ruth Klüger an viele verschiedene Orte. Lily Ebert war sowohl in Europa als auch im Mittleren Osten wohnhaft, Josef Lewkowicz in Europa, im Mittleren Osten, in Nord- und in Südamerika und Ruth Klüger in Europa und Nordamerika. Auf beruflicher Ebene konnten sich alle vier durchschlagen und Karriere machen. Zudem schrieben alle eine oder mehrere Autobiografien und waren an diversen öffentlichen Auftritten beteiligt. Während alle nach dem Holocaust eine Familie gründeten und Kinder bekamen, war Ruth Klüger die Einzige, die sich später wieder scheiden ließ.

4.2 Unterrichtsplanung

4.2.1 Guter Unterricht

Bevor das geplante Unterrichtsmaterial vorgestellt wird, bedarf es einer Auseinandersetzung mit der Frage, wie ein guter Unterricht gelingen kann bzw. was ein guter Unterricht überhaupt ist. Zunächst stellt Meyer klar, dass es grundsätzlich keinen Unterricht gibt, der „an sich“ gut ist.¹⁸⁷ Dennoch gibt es zehn Merkmale, die Meyer als „Kriterienmix“ bezeichnet, die einen guten Unterricht kennzeichnen und auch in jeder Unterrichtseinheit angestrebt werden sollten:¹⁸⁸

Klare Strukturierung des Unterrichts

Klare Strukturierung im Unterricht liegt vor, wenn das Unterrichtsmanagement sichergestellt ist und wenn sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schüler*innen ein roter Faden sichtbar ist, der sich bestenfalls durch die gesamte Stunde streckt.¹⁸⁹

Hoher Anteil echter Lernzeit

Damit ist die tatsächlich angewandte Zeit der Schüler*innen gemeint, die für das Erreichen eines gewollten Zieles benötigt wird.¹⁹⁰

Lernförderliches Klima

Ein lernförderliches Klima während der Unterrichtszeit ist gekennzeichnet durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln sowie der Gerechtigkeit seitens der Lehrkraft gegenüber allen Schüler*innen.¹⁹¹

Inhaltliche Klarheit

Inhaltliche Klarheit ist im Unterricht dann gegeben, wenn die Aufgabenstellungen verständlich und die Thematik sowie Ergebnissicherung logisch gestaltet werden.¹⁹²

¹⁸⁷ Vgl. Hilbert Meyer, Was ist guter Unterricht? (Cornelsen, Berlin 152020) 11.

¹⁸⁸ Vgl. Meyer, Was ist guter Unterricht?, 17.

¹⁸⁹ Vgl. Meyer, Was ist guter Unterricht?, 26.

¹⁹⁰ Vgl. Meyer, Was ist guter Unterricht?, 40.

¹⁹¹ Vgl. Meyer, Was ist guter Unterricht?, 47.

¹⁹² Vgl. Meyer, Was ist guter Unterricht?, 55.

Sinnstiftendes Kommunizieren

Hiermit ist jener Prozess gemeint, in welchem die Schüler*innen im Austausch mit ihren Lehrkräften, dem Lehr-Lern-Prozess sowie ihren Ergebnissen sind.¹⁹³

Methodenvielfalt

Methodenvielfalt ist im Unterricht dann gegeben, wenn unterschiedliche Techniken und Handlungsmuster angewandt werden. Dabei ist weiters darauf zu achten, dass die Verlaufsformen nicht starr ablaufen.¹⁹⁴

Individuelles Fördern

Individuelle Förderung liegt dann vor, wenn allen Schüler*innen die Chance gegeben wird, ihr ganzes Potential zu entwickeln und sie dabei weder zu unter- noch zu überfordern.¹⁹⁵

Intelligentes Üben

Wird ausgiebig und im angepassten Rhythmus geübt, dann sind die Übungsphasen von der Lehrkraft intelligent ausgewählt.¹⁹⁶

Transparente Leistungserwartungen

Leistung ergibt sich aus der Summe der Kenntnisse, dem Leistungsvermögen sowie der jeweiligen Anstrengung. Transparente Leistungserwartungen ergibt sich dann, wenn den Schüler*innen an allgemeingültigen Standards und ihrem Leistungsstand ein adäquates Lernangebot gemacht wird.¹⁹⁷

Vorbereitete Umgebung

Zuletzt nennt Meyer das Merkmal „Vorbereitete Umgebung“. Ein guter Unterricht bedarf auch einer Ordnung mit einem brauchbaren Lernwerkzeug damit die Lehrer*innen und Schüler*innen erfolgreich arbeiten können.¹⁹⁸

¹⁹³ Vgl. Meyer, Was ist guter Unterricht?, 67.

¹⁹⁴ Vgl. Meyer, Was ist guter Unterricht?, 74.

¹⁹⁵ Vgl. Meyer, Was ist guter Unterricht?, 97.

¹⁹⁶ Vgl. Meyer, Was ist guter Unterricht?, 104.

¹⁹⁷ Vgl. Meyer, Was ist guter Unterricht?, 113f.

¹⁹⁸ Vgl. Meyer, Was ist guter Unterricht?, 121.

4.2.2 Lehrplan und Verortung der Unterrichtsplanung

Die Unterrichtsplanung ist für die 4. Klasse Sekundarstufe I geplant. Das österreichische Regierungsprogramm der Jahre 2013-2018 legte den Grundstein für die Vollziehung eines neuen Lehrplans für die Sekundarstufe I. Eines der Ziele war unter anderem Politische Bildung für alle Schüler*innen der Sekundarstufe I. Damit dieses Ziel umgesetzt werden kann, wurde Politische Bildung als Pflichtmodul ab der 6. Schulstufe in das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung integriert. Infolgedessen wurde der gesamte Lehrplan neu überarbeitet und an den aktuellen geschichts- und politikdidaktischen Forschungsstand angepasst, woraus eine neue Lernkultur entstand. Es resultiert der Verlust des klassischen Geschichtsunterrichts, welcher von chronologischen Aufzählungen geprägt war. Fortan stehen die Kompetenzen, das Lernen mit Konzepten, im Fokus und der Lehrplan wird in Module gegliedert. Die Lehrperson kann dabei zwei Module übergreifend unterrichten, sofern eine Querverbindung möglich ist. Weiters werden die Modulinhalte eher allgemein gehalten, was mehr individuelle Unterrichtsgestaltung ermöglicht. Die Schüler*innen sollen nun nicht mehr oberflächlich Grunddaten auswendig lernen, sondern handlungsorientiert lernen. Historische und politische Erzählungen sowie Chronologie bilden nach wie vor ein wichtiges Element für den Geschichts- und Politikunterricht. Diese werden jedoch zusätzlich in Zusammenhang mit Multiperspektivität, Gegenwartsbezug, Selbstreflexion sowie Re-Konstruktion und De-Konstruktion gelehrt. Bis auf die Module in der Politischen Bildung bleibt die Chronologie bei der inhaltlichen Gestaltung der Schulstufen bestehen. Allerdings sollen innerhalb der Schulstufen Vergleiche und vernetztes Wissen gestärkt und Verknüpfung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aktiviert werden.¹⁹⁹

Das Unterrichtskonzept ist im „Modul 5 (Historische Bildung): Holocaust/Shoah, Genozid und Menschenrechte unter „Thematische Konkretisierung“ verortet, wobei folgender Unterpunkt relevant ist:

Erfahrungen von Opfern, Täterinnen und Tätern und Mitläufern analysieren und vergleichen.²⁰⁰

¹⁹⁹ Vgl. Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, online unter https://www.politiklernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016_.pdf (23.05.2023) 3f.

²⁰⁰ RIS, Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen

Modul 5 (Historische Bildung): Holocaust/Shoah, Genozid und Menschenrechte

Kompetenzkonkretisierung:

- Schriftliche und bildliche Quellen beschreiben, analysieren und interpretieren;
- Eigene historische Erzählungen erstellen;

Thematische Konkretisierung:

- Formen des Antisemitismus sowie des Rassismus definieren und unterscheiden;
- Die Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus (Opfergruppen; industrieller Massenmord; Euthanasie) analysieren und deren historisch-politische Bedeutung für Österreich bis in die Gegenwart beurteilen.
- Erfahrungen von Opfern, Täterinnen und Tätern und Mitläufern analysieren und vergleichen;
- Den Begriff Genozid definieren, Genozide des 20. und 21. Jahrhunderts an Beispielen vergleichen sowie die gesellschaftlichen Folgen herausarbeiten und die Funktionen und Möglichkeiten des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte und der UNO damit in Verbindung bringen;

Abbildung 13: Lehrplan Modul 5 (RIS, 2023a)

4.2.3 Didaktische Prinzipien

Didaktische Prinzipien unterstützen bei der Auswahl von Lerngegenständen, Lehr-Lernmethoden und Arbeitstechniken, die im Unterricht angewandt werden. Nachdem es im GSPB-Unterricht eine große Dichte an Informationen und Themenblöcken gibt, sollen diese dabei helfen, die relevanten Aspekte für den Unterricht herauszufiltern. Folgend werden jene didaktische Prinzipien beschrieben, die für das Unterrichtskonzept relevant sind:²⁰¹

Gegenwarts- und Zukunftsprinzip

Die Vergangenheit spielt eine nicht wegzudenkende Rolle für die Gegenwart und die Zukunft und weist Zusammenhänge auf. Sogenannte „Schlüsselprobleme“ bilden den Kern und sind das Ergebnis von Dauerhaftigkeit, wobei hier bewusst gemacht werden soll, dass Veränderungen durch individuelles als auch kollektives Handeln erfolgen können.²⁰²

Lebenswelt und Subjektorientierung

Dieses didaktische Prinzip zielt darauf ab, bestimmte historische oder politische Sachverhalte für die Schüler*innen als bedeutsam aufzuzeigen. Es gilt dabei die Schüler*innen darauf aufmerksam zu machen, dass gewisse Themen für ihre eigene Lebenswelt relevant sind, dabei sollen jedoch die Interessen der Schüler*innen und damit einhergehend die verschiedenen Themen aus deren Lebenswelten nicht vernachlässigt werden.²⁰³

²⁰¹ Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, 5-7.

²⁰² Vgl. Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, 6.

²⁰³ Vgl. Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, 6.

Problemorientierung

Damit ist das Lernen an bestimmten Themen gemeint, beispielsweise aktuelle Fragen oder konfliktreiche Gesellschaftsprobleme wie zum Beispiel Kriege. Weiters können auch Problemstellungen gemeint sein, welche die Lebenswelt der Schüler*innen betrifft.²⁰⁴

Multiperspektivität

Die Multiperspektivität hat zum Ziel, unterschiedliche Perspektiven auf historische und/oder politische Themen einzunehmen. Der Lernprozess ist jedoch nicht gleich misslungen, wenn am Ende nicht ein Konsens für eine Perspektive entsteht. Damit einhergehend findet sich das Kontroversitätsprinzip, welches sich mit unterschiedlichen Perspektiven aus der Vergangenheit beschäftigt.²⁰⁵

4.2.4 Teilkompetenzen

North und Reinhardt führen an, dass sich der Begriff „Kompetenz“ vom lateinischen Wort „competencia“ ableitet und so viel bedeutet wie: zu etwas geeignet, fähig oder befugt zu sein. Es kommt nicht selten vor, dass der Begriff „Kompetenz“ synonym zu den Begriffen Qualifikation, Fähigkeit oder Ressource verwendet wird. Es ist jedoch darauf aufmerksam zu machen, so North und Reinhardt, dass Kompetenz erst dann sichtbar wird, wenn Wissen in Handlungen umgesetzt wird. Der Begriff „Talent“ kann daher beispielsweise nicht mit dem Kompetenzbegriff gleichgesetzt werden, da ersterer lediglich das Potential beschreibt, Kompetenzen zu entfalten. North und Reinhardt definieren den Begriff „Kompetenz“ wie folgt:

„Kompetenz ist die Fähigkeit, situationsadäquat zu handeln. Kompetenz beschreibt die Relation zwischen den an eine Person oder Gruppe herangetragenen oder selbst gestalteten Anforderungen und ihren Fähigkeiten bzw. Potentialen, diesen Anforderungen gerecht zu werden.“²⁰⁶

Auch Weinert trennt den Kompetenzbegriff klar vom reinen Wissen und versteht darunter vorhandene oder erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um Probleme lösen zu

²⁰⁴ Vgl. Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, 6f.

²⁰⁵ Vgl. Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, 7.

²⁰⁶ Klaus North, Kai Reinhardt, Kompetenzmanagement in der Praxis: Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln (Gabler, Wiesbaden ¹2005) 29.

können und darüber hinaus die Bereitschaft und Fähigkeit, die Problemlösungen in unterschiedlichen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu gebrauchen.²⁰⁷

4.2.4.1 Historische Kompetenzen

Folgend werden jene Teilkompetenzen beschrieben, die für das Unterrichtskonzept von Bedeutung sind:²⁰⁸

Historische Methodenkompetenz

Dieser Kompetenzbereich zielt darauf ab, durch Eigenständigkeit im Umgang mit historischen Quellen eine Vorstellung über die Vergangenheit zu entwickeln. Weiters wird ein kritischer Umgang mit historischen Darstellungen, (z.B. Fachbücher) angestrebt. Damit Analysen bzw. Interpretationen vorgenommen werden können, sind Methoden zu vermitteln. Durch die Auseinandersetzung mit Erzählungen aus der Vergangenheit, soll sichtbar gemacht werden, dass jede Darstellung der Vergangenheit eine Konstruktion ist. Die jeweilige Sichtweise ist von individuellen Erfahrungen und Wissensständen geprägt.²⁰⁹

Historische Sachkompetenz

Im GSPB-Unterricht sind Begriffe und Konzepte von wesentlicher Bedeutung. Wichtig ist jedoch, dass diese altersadäquat eingesetzt werden und den Fokus auf allgemeine bzw. historische Begriffe zu legen. Es geht hierbei jedoch nicht um das reine Aneignen von Fachwissen, sondern um einen reflektierten Umgang mit den unterschiedlichen Bedeutungen.²¹⁰

Historische Orientierungskompetenz

Die intensive Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen hilft dabei, Gegenwartsphänomene besser zu verstehen und zukünftige Herausforderungen frühzeitig zu erkennen. Aufgrund der Tatsache, dass aus der Vergangenheit verschiedene Schlüsse gezogen

²⁰⁷ Vgl. Franz Emanuel *Weinert*, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen -eine umstrittene Selbstverständlichkeit (Beltz, Weinheim 2014) 27f.

²⁰⁸ Wolfgang *Taubinger*, Elfriede *Windischbauer*, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. In: Heinrich *Ammerer*, Elfriede *Windischbauer* (Hg.), Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern (Wien 2011) 4-11, hier 6.

²⁰⁹ Vgl. *Taubinger*, *Windischbauer*, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung, 6.

²¹⁰ Vgl. *Taubinger*, *Windischbauer*, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung, 6.

werden können, sollte im GSPB-Unterricht auf die Pluralität der Sinnfindung geachtet werden.²¹¹

Historische Fragekompetenz

Die Beschäftigung mit Geschichte, welche über die Vergangenheit erzählt, gibt Antworten auf Fragen, die an die Vergangenheit gestellt werden. Die Schüler*innen sollen im Unterricht darauf vorbereitet werden, Fragen an die Vergangenheit zu stellen und dabei selbst feststellen, dass die Fragestellung die Antwortmöglichkeit bereits eingrenzt.²¹²

4.2.5 Aufgabenstellungen

Nachdem zum Unterrichtsmaterial auch Aufgabenstellungen für die Schüler*innen erstellt werden, wird folgend erklärt, wie diese auch fachwissenschaftlicher Sicht bestmöglich eingesetzt werden und welche Rolle Operatoren dabei spielen, Kompetenzen zu entwickeln.

Kühberger kritisiert die oftmals unpräzisen Formulierungen in den Aufgabenstellungen, bei welchen für die Schüler*innen nicht ersichtlich ist, was genau von ihnen verlangt wird. Sowohl bei schriftlichen als auch bei mündlichen Prüfungen, die eine gewisse Zeit an Vorbereitung benötigt wird, sind ungenaue Angaben oft festzustellen, beispielsweise mit traditionellen W-Fragen. Sogenannte Operatoren sollen dabei helfen, die Kommunikation zwischen der Lehrkraft und den Schüler*innen zu vereinfachen. Diese haben nicht nur den Vorteil, dass die Arbeitsaufgaben einfacher verstanden werden, sondern sie helfen auch bei der Transparenz im Rahmen der Beurteilung. Damit die Schüler*innen vor Prüfungen mit solchen Operatoren vertraut sind, müssen diese auch davor intensiv eingeübt werden. Kühberger sieht es jedoch auch ratsam, dass nicht nur eine Aufgabenstellung mit einem Operator versehen ist, sondern weiter in einer Erklärung die erwarteten Schritte nochmals zu ergänzen (z.B. „Vergleiche die Darstellungen zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges. Arbeite dazu mindestens drei Gemeinsamkeiten und drei Differenzen hinsichtlich ... heraus“).

²¹¹ Vgl. Taubinger, Windischbauer, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung, 6.

²¹² Vgl. Taubinger, Windischbauer, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung, 6.

Dabei lässt sich fast jeder Operator in einen Anforderungsbereich einordnen, von welchen es insgesamt drei gibt:²¹³

Anforderungsbereich I (Reproduktion)

In diesem Anforderungsbereich steht das Wiedergeben von Sachverhalten im Mittelpunkt sowie das rein reproduktive Nutzen von Arbeitstechniken. Operatoren für den Anforderungsbereich I: (be)nennen, herausarbeiten, beschreiben, ermitteln, zusammenfassen, feststellen, bezeichnen, skizzieren, schildern, aufzeigen, wiedergeben, aufzählen, zusammenfassen, lokalisieren, darlegen, definieren, wiedergeben.²¹⁴

Anforderungsbereich II (Reorganisation und Transfer)

Anforderungsbereich II beinhaltet das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen von Inhalten sowie weiters die Anwendung von methodischen Schritten auf unbekannte Zusammenhänge. Operatoren für den Anforderungsbereich II: analysieren, erklären, vergleichen, auswerten, einordnen/zuordnen, untersuchen, begründen, nachweisen, charakterisieren, einordnen, erläutern, gegenüberstellen, widerlegen, herausarbeiten, gliedern, übertragen, anwenden.²¹⁵

Anforderungsbereich III (Reflexion und Problemlösung)

Der letzte Anforderungsbereich erfordert einen reflexiven Umgang mit neuen Zusammenhängen und darüber hinaus sollen Schüler*innen zu eigenständigen Begründungen und Interpretationen gelangen. Operatoren für den Anforderungsbereich III: rekonstruieren/ erzählen/ darstellen, de-konstruieren, beurteilen, bewerten, erörtern, interpretieren, darstellen, Stellung nehmen, entwerfen, entwickeln, diskutieren, (über)prüfen, gestalten, formulieren, verfassen, kritisieren.²¹⁶

²¹³ Vgl. Christoph Kühberger, Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Reife- und Diplomprüfungsreform. In: Verein für Geschichte und Sozialkunde (Hg.), Geschichte und Politische Bildung in der Oberstufe (Wien 2011) 3-13, hier 6f.

²¹⁴ Vgl. Kühberger, Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht, 6.

²¹⁵ Vgl. Kühberger, Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht, 6f.

²¹⁶ Vgl. Kühberger, Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht, 6f.

4.3 Kommentierte Fassung zur Unterrichtsplanung

Es folgt nun ein Kommentar zu der erstellten Unterrichtsplanung. Das Unterrichtsmaterial wurde auf der Grundlage von Autobiografien der Holocaust-Überlebenden Lily Ebert, Josef Lewkowicz, Viktor Emil Frankl und Ruth Klüger erstellt. Nachdem bei der Schulbuchanalyse festgestellt wurde, dass diverse Kategorien zu Erfahrungsberichten von Holocaust-Opfern bzw. Überlebenden nur oberflächlich behandelt wurden, soll dies ein Versuch sein, den Schüler*innen ein Unterrichtsmaterial zu den Kategorien „Wünsche“, „Überlebensstrategien“, „Bewältigungsstrategien“ und „Alltag nach dem Holocaust“ zur Verfügung zu stellen. Es sei vorab erwähnt, dass das erstellte Unterrichtsmaterial für zwei Unterrichtsstunden geplant ist, bei Bedarf ist es möglich, dieses auf mehr Unterrichtsstunden auszuweiten. Weiters muss das erstellte Unterrichtsmaterial nicht vollständig verwendet werden, die Lehrpersonen können auch nur bestimmte Kategorien für ihren Unterricht herausnehmen bzw. auch nur das Arbeitsblatt von ein, zwei oder drei Holocaust-Überlebenden im Unterricht behandeln. Damit diese flexible Unterrichtsgestaltung möglich ist, wurden Kategorien für den Zeitraum vor, während und nach dem Holocaust erstellt. Sollte im Unterricht beispielsweise aktuell das Leben der Holocaust-Überlebenden nach dem Holocaust behandelt werden, so wäre es denkbar, sich die Bewältigungsstrategien sowie das Leben nach dem Holocaust der einzelnen Personen herauszunehmen.

Einstiegsphase

Zum Unterrichtseinstieg wird das Vorwissen der Schüler*innen überprüft. Das erstellte Unterrichtsmaterial bietet sich sehr gut für einen Quereinstieg während der Bearbeitung des Holocausts im Unterricht an aber auch für eine Vertiefung, nachdem das Thema „Holocaust“ im Unterricht behandelt wurde. Für den Einstieg wird das Tool „Mentimeter“ verwendet. Die Lehrkraft erstellt vorab zwei Titelfolien: „Holocaust-Opfer bzw. Überlebende“ und „Bedeutung von Zeitzeug*innen des Holocausts“ und erhält dafür vorab einen zugewiesenen Code, den die Schüler*innen für die Umfrage auf ihrem Endgerät auf www.menti.com eingeben müssen.²¹⁷ Bei der Titelfolie „Holocaust-Opfer bzw. Überlebende“ sollen die Schüler*innen überlegen, welche Holocaust-Opfer bzw. Überlebende sie kennen (diese werden nach der Auseinandersetzung mit den vier ausgewählten Holocaust-Überlebenden ergänzt). Bei der Titelfolie „Bedeutung von Zeitzeug*innen des Holocausts“ schreiben die Schüler*innen im Tool jene Begriffe auf, die ihnen dazu einfallen. Es werden die genannten Namen sowie jene

²¹⁷ Vgl. Dinah Vetter, Larissa Cornely, Katja Bett, 30 Minuten. Hybride Events (Gabal, Offenbach 2023) 61.

Begriffe, die den Schüler*innen zur Bedeutung und Wichtigkeit von Zeitzeug*innen des Holocausts eingefallen sind, von der Lehrperson auf dem Smartboard oder an der Tafel festgehalten. Anschließend werden die genannten Begriffe gemeinsam im Plenum angesprochen und diskutiert und gegebenenfalls von der Lehrperson ergänzt. In dieser Einstiegsphase soll zum Einstieg ein Gegenwartsbezug²¹⁸ hergestellt werden, da sich die Schüler*innen Gedanken machen, inwiefern die Auseinandersetzung mit Erfahrungsberichten von Holocaust-Opfer bzw. Überlebenden notwendig ist und welche Bedeutung diese für ihre Gegenwart haben.

Erarbeitungsphase

Die Erarbeitungsphase erfolgt hauptsächlich mit der Auseinandersetzung von Erfahrungsberichten und Textausschnitten aus den Autobiografien von Lily Ebert, Josef Lewkowicz, Viktor Emil Frankl und Ruth Klüger. In der ersten Erarbeitungsphase geht es darum, welche Wünsche, Hobbies bzw. Lebensziele Holocaust-Opfer vor dem Holocaust hatten. Bevor dies geschieht, machen sich die Schüler*innen Gedanken, welche Wünsche und Lebensziele sie selbst verfolgen und schreiben beliebig viele Begriffe an die Tafel. Es wird mit großer Wahrscheinlichkeit herauskommen, dass die Schüler*innen unterschiedliche Wünsche und Ziele verfolgen. Wenn sich die Schüler*innen mit den Wünschen und Lebenszielen der Holocaust-Überlebenden beschäftigen, erfahren die Schüler*innen, dass Holocaust-Überlebende ebenso Wünsche und Ziele in ihrem Leben bzw. in ihrer Kindheit verfolgten, wie die Schüler*innen selbst (ohne ständige Angst um das eigene Leben). Zumeist wird im Geschichtsunterricht die Geschichte von Juden und Jüdinnen hauptsächlich mit dem Holocaust in Verbindung gebracht und diese nur als Opfer und Verfolgte präsentiert. Dabei wird jedoch häufig vergessen, dass Juden und Jüdinnen ein Leben vor dem Holocaust hatten und ihre Wünsche und Ziele durch die Gewaltherrschaft der Nationalsozialisten von einem Tag auf den anderen vollkommen zerstört wurden.²¹⁹ Während der Auseinandersetzung mit den individuellen Wünschen wird den Schüler*innen auffallen, dass Ruth Klüger als Einzige (von den insgesamt vier ausgewählten Holocaust-Überlebenden) den Wunsch äußerte, ständig zu flüchten und nie wirklich Kindheitswünsche ausprägen konnte.²²⁰ Dabei sollen die Schüler*innen überprüfen, inwiefern das jeweilige Alter einen Unterschied bei den Wunschausprägungen und Zielen machte, bevor die Deportationen in das Konzentrationslager

²¹⁸ Vgl. Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, 6.

²¹⁹ Vgl. OEAD, Unterrichtsmaterial „Vielfalt - Jüdisches Leben vor der Shoah. In: Erinnern.at, online unter <https://www.erinnern.at/lernmaterialien/lernmaterialien/vielfalt-juedisches-leben-vor-der-shoah> (23.05.2023).

²²⁰ Vgl. Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 9.

durchgeführt wurden. Dies soll veranschaulichen, welches Leid die Nationalsozialisten den Juden und Jüdinnen angetan haben und wie viele Millionen Wünsche und Ziele aufgrund der unfassbaren Morde nicht in Erfüllung gehen konnten. Die zu bearbeitenden Aufgabenstellungen finden die Schüler*innen auf einer zusätzlichen Seite, welche alle Anforderungsbereiche von I-III abdecken und jeweils mit mehreren Operatoren versehen ist²²¹. In jeder Erarbeitungsphase soll erneut der Blick auf diese Erarbeitungsphase geworfen werden, um zu überprüfen und zu diskutieren, inwiefern sich die damaligen Wünsche und Ziele verändert haben.

In der Erarbeitungsphase 2 tauchen die Schüler*innen in die Welt der Opfer während des Holocausts ein und beschäftigen sich damit, welche unterschiedlichen Strategien die Holocaust-Opfer angewandt haben, um die traumatischen Erfahrungen zu verarbeiten und um weiter um ihr Überleben zu kämpfen, trotz der schier aussichtslosen Situation und der ständigen und unermüdlichen psychischen sowie physischen Belastungen. In dieser Unterrichtssequenz soll dargestellt werden, dass es kein allgemein gültiges Mittel gab, um dem durchgehenden Druck der Nationalsozialisten zu entkommen. Jedes Individuum ging mit den traumatischen Erfahrungen während der Gefangenschaft anders um und dies soll mit Hilfe der Erfahrungsberichte sichtbar gemacht werden. Die Lehrperson befestigt die Portraits der vier Holocaust-Überlebenden an das Smartboard oder an die Tafel und die Schüler*innen schreiben übergeordnete Begriffe der gewählten Überlebensstrategien unter das jeweilige Portrait. Dabei lernen die Schüler*innen einerseits unterschiedliche Überlebensstrategien kennen und andererseits können sie die jeweilige Person analysieren und deren Motive zuordnen. Folgend werden die aufgeschriebenen Begriffe im Plenum diskutiert und analysiert.

In der Erarbeitungsphase 3 setzen sich die Schüler*innen mit den Bewältigungsstrategien der Holocaust-Überlebenden auseinander und versuchen zu analysieren, wie diese mit den traumatischen Erfahrungen und den familiären Verlusten nach der Befreiung umgegangen sind. Dabei soll sichtbar gemacht werden, dass das Überleben des Holocausts nicht einfach den Weg zurück in den Alltag vor dem Holocaust bedeutete, sondern die Überlebenden mit unterschiedlichen Bewältigungsstrategien ihre traumatischen Erfahrungen versucht haben zu verarbeiten. An dieser Stelle sollte die Lehrkraft auch darauf aufmerksam machen, dass viele Überlebende zwar versucht haben, individuelle Lösungswege zu finden um sich ein Leben nach dem Holocaust aufzubauen, es jedoch auch Überlebende gab, die mit den traumatischen

²²¹ Vgl. Kühberger, Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht, 6f.

Erfahrungen und Verlusten nicht zurechtgekommen sind und sich selbst das Leben vorzeitig genommen haben. Für diese Lernphase werden die Schüler*innen in vier Teams geteilt. Jede Gruppe liest sich einen Erfahrungsbericht, welcher von der Lehrperson zugeteilt wurde, durch und unterstreicht sich die Schlüsselwörter. Nachdem die Schüler*innen den Textausschnitt fertiggelesen haben, bilden die Schüler*innen neue 4er-Teams, sodass jede*r Schüler*in mit einem unterschiedlichen Textausschnitt beteiligt ist und tauschen die jeweiligen Bewältigungsstrategien untereinander aus. Dabei versuchen sie die Position des jeweiligen Holocaust-Überlebenden einzunehmen. Dies soll dabei helfen, Empathie für die Holocaust-Überlebenden zu entwickeln und versuchen mehrere Perspektiven und Denkweisen zu analysieren. Die Erarbeitungsphase 2 und drei beinhalten das didaktische Prinzip „Multiperspektivität“, da die Schüler*innen lernen, welche unterschiedlichen Motive und Einstellungen während und nach ihrer misslichen Lage vertreten haben.²²²

In der letzten Erarbeitungsphase befassen sich die Schüler*innen vorwiegend damit, wie und wo die Holocaust-Überlebenden ihr Leben nach dem Holocaust verbracht haben. Die Schüler*innen erfahren mit Hilfe der Textausschnitte, an welchen Orten die Überlebenden nach der Befreiung gelebt haben und wie leicht bzw. schwer der Anschluss in das „neue“ Leben gelungen ist. Danach erhalten die Schüler*innen eine „stumme Weltkarte“ von der Lehrkraft und zeichnen die Orte ein, in denen die Holocaust-Überlebenden nach dem Holocaust jeweils gelebt haben. Die Schüler*innen dürfen zur geografischen Hilfe entweder einen Atlas oder ein mobiles Endgerät zur Recherche verwenden. Das Ziel hinter dieser Aufgabenstellung ist es, den Schüler*innen zu zeigen, dass es für die Überlebenden oft keine Möglichkeit gab, zurück in ihre alte Wohnung zu ziehen, da diese von den Nationalsozialisten beschlagnahmt wurde. Außerdem war es für Juden und Jüdinnen an sehr vielen Orten der Welt nicht einfach, aufgenommen zu werden und mussten sich einen alternativen Wohnort suchen. Zudem soll bei den unterschiedlichen Lebenswegen nach dem Holocaust ein Bogen zurück in die Erarbeitungsphase 1 gespannt werden, indem darauf eingegangen wird, inwiefern es den Holocaust-Überlebenden gelungen ist, ihre Wünsche bzw. Lebensziele doch noch zu erfüllen.

Zum Abschluss der Unterrichtseinheit wird zusammengefasst, was die Schüler*innen in dieser Unterrichtssequenz dazugelernt haben. Die Schüler*innen reflektieren, inwiefern dieses Thema

²²² Vgl. *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, 7.

für sie persönlich und ihre Lebenswelt relevant ist und stellen gegebenenfalls Fragen an die Lehrkraft oder ihre Mitschüler*innen.

Das erstellte Unterrichtsmaterial soll als Beispiel dienen, dass Holocaust-Opfer unterschiedlich mit den Verbrechen umgegangen sind und auch ihr Leben nach dem Holocaust oft unterschiedlich verlaufen ist. Es ist an dieser Stelle jedoch auch zu erwähnen, dass es noch viele weitere (gleiche oder weitere unterschiedliche) Erfahrungswerte gibt und das Thema „Erfahrungen von Holocaust-Opfern bzw. Überlebenden“ nicht mit diesem Unterrichtsmaterial als abgeschlossen und endgültig bearbeitet bewertet werden kann. Es ist notwendig, sich mit diesem Thema intensiv auseinanderzusetzen, da es zeigen soll, welches (lebenslanges) Leid die Verbrechen der Nationalsozialisten angerichtet hat.

4.4 Unterrichtsmaterial

Lily Ebert



Abbildung 14: Lily Ebert²²⁴

Lily Ebert wurde am 29. Dezember 1923 in Bonyhád, Ungarn geboren. Mit 20 Jahren, wurde sie im Jahr 1944 in das Konzentrationslager Auschwitz deportiert, in welchem ihre Mutter, ihr jüngerer Bruder sowie eine Schwester ermordet wurden. Gemeinsam mit zwei von ihren Schwestern wurde Ebert nach vier Monaten zur Zwangsarbeit in eine Munitionsfabrik nach Leipzig überstellt, wo die Befreiung später durch US-Truppen gelang.²²³

Wünsche

Lily Ebert erzählt in ihrer Autobiografie „Lilys Versprechen. Wie ich Auschwitz überlebte und die Kraft zum Leben fand“, dass sie eine unbeschwertere Kindheit erleben durfte und das Zusammenleben mit ihrer Familie einzigartig war: *„Ich hatte wirklich die besten Eltern, die sich ein Kind nur träumen kann: Sie waren freundlich, ruhig, liebevoll und sehr nachsichtig...Wir waren nicht die wohlhabendste Familie, und unser Haus war nicht besonders groß, aber es lag in einer der schönsten Straßen der Stadt...und uns Kindern fehlte es an nichts. Wir hatten wirklich überhaupt keine Sorgen im Leben.“*²²⁵

*„Nichts fand ich schöner, als mit den Erwachsenen zusammen zu sein. Ich erinnere mich wieder an dieses Gefühl, als ich etwa zehn Jahre alt war und bei meiner Tante zum ersten Mal schwarzen Kaffee getrunken habe. Natürlich schmeckte er furchtbar bitter, aber ich tat so, als würde er mir schmecken. Eigentlich gefiel mir die Tatsache, dass ich ihn trank.“*²²⁶ Außerdem war sie schon als Kind von kleinen Lebewesen fasziniert und wollte mehr über deren Lebensweisen wissen. Sie sammelte in ihrer Freizeit „Grillen, Würmer, Schnecken und Frösche aus dem Garten und beobachtete sie stundenlang, um herauszufinden, wie sie sich bewegten, wie sie aßen oder ihre seltsamen Geräusche machten.“²²⁷

Überlebensstrategien

Während ihrer Inhaftierung im Konzentrationslager wollte sie weder sich noch andere Inhaftierte aufgeben: *„Wenn man jemanden helfen konnte, wenn er am Boden lag, wenn man jemanden in Gefahr sah und alles für ihn tat, was man tun konnte, hielt einen das ebenfalls am Leben. Es bedeutete, dass man nicht besiegt worden war. Wenn man seine Menschlichkeit aufgab, dann hätten die Nazis gewonnen.“*²²⁸ Zudem setzte sie sich schon ein großes Ziel vor Augen, welches sie niemals aufgeben wollte: *„Ich war entschlossen, sollte ich jemals aus diesem Ort herauskommen, dann würde ich etwas tun, was alles verändern würde. Ich musste dafür sorgen, dass so etwas nie wieder passieren konnte. Also versprach ich mir, der Welt zu erzählen, was geschehen ist. Nicht nur meine Geschichte, sondern die Geschichte aller Menschen, die sie nicht mehr erzählen konnten.“*²²⁹

Bewältigungsstrategien

Lily Ebert setzte ihr Versprechen nach der Befreiung um und teilte ihre Erfahrungen der Öffentlichkeit mit. Dabei fand sie auch Unterstützung von ihrem Urenkelkind Dov Forman: *„Es hilft mir sehr, dass wir zusammenarbeiten und dass er sich heute im Sinne meines Versprechens starkmacht. Das gibt mir eine ganz besondere Kraft. Er ist so entschlossen. Ich glaube, dass er niemals aufgeben wird.“*²³⁰ Mit ihm teilt sie sogar einen TikTok-Account mit über 1 Million Follower: *„I never expected to survive Auschwitz and start a family. Babies are the best revenge against the Nazis.“*²³¹

Alltag nach dem Holocaust

Nach der Befreiung startete Lily Ebert ihren Neuanfang in der Schweiz, der sich schwierig gestaltete: *„Die ganze Sorge und Verwirrung an der Grenze bestärkte uns in dem Gefühl, dass man uns nicht wirklich in der Schweiz haben wollte. Sie hatten nicht erwartet, dass so viele von uns Juden waren. Sie hatten erwartet, dass wir gebrechlich und verkümmert sein würden...Natürlich hatten wir zu diesem Zeitpunkt schon mehrere Monate lang genug zu essen gehabt...Wenn man sich mitten in einer schrecklichen Situation befindet kann das Gehirn zum Glück nicht wirklich verarbeiten. Aber später, wenn man beginnt, klarer zu sehen, wenn man ein wenig Abstand hat, möchte man verstehen, was das alles bedeutet...Warum haben sie meine Mutter umgebracht?“*²³² Sie zog weiter nach Palästina, obwohl sie ohne Besitz und Geld ihr Leben neu aufbauen musste. Dort lernte sie ihren späteren Ehemann kennen, mit dem sie auch Kinder bekam. Aufgrund des schlechten Gesundheitszustandes ihres Mannes zog sie mit ihren Kindern und Enkelkindern nach London. Ihr ganzes Leben seit der Befreiung bis heute setzte sie sich dafür ein, die Geschichten des Leidens und ihre Erfahrungen zu erzählen, sei es in Büchern oder auf ihrem TikTok-Account.²³³

²²³ Vgl. Pollok, Lily Ebert MBE.

²²⁴ Holocaust Memorial Day Trust, Lily Ebert BEM – Hidden Histories. In: Holocaust Memorial Day Trust, online unter <https://www.hmd.org.uk/resource/lily-ebert-hidden-histories/> (23.05.2023).

²²⁵ Ebert, Lilys Versprechen, 26f.

²²⁶ Ebert, Lilys Versprechen, 21.

²²⁷ Ebert, Lilys Versprechen, 23.

²²⁸ Ebert, Lilys Versprechen, 111.

²²⁹ Ebert, Lilys Versprechen, 121.

²³⁰ Ebert, Lilys Versprechen, 309.

²³¹ Forman, My 98 year old great grandmother Lily Ebert, an Auschwitz survivor, has just become a great-grandma for the 35th time!.

²³² Ebert, Lilys Versprechen, 163,167.

²³³ Vgl. Ebert, Lilys Versprechen, 213,223,234,266f,275f,282,296.

Josef Lewkowicz



Josef Lewkowicz wurde im Jahr 1926 im polnischen Ort Działoszyce geboren. Am 16. August 1944 wurde er vom Konzentrationslager Mauthausen nach Melk deportiert, wo er Zwangsarbeit verrichten musste. Zuvor überlebte er das Konzentrationslager Plaszów, in welchem er vom österreichischen SS-Mann Amon Göth misshandelt wurde.²³⁴

Abbildung 15: Josef Lewkowicz²³⁵

Wünsche

Josef Lewkowicz war schon in jungen Jahren am Handel interessiert und wünschte sich, später sein Geld damit zu verdienen. Seine extrovertierte und neugierige Art, andere Menschen vor Geschäften zu beobachten, wie sie Güter tauschten, löste etwas in ihm aus: „Bald war ich geradezu süchtig danach, Münzen oder Briefmarken zu kaufen und zu verkaufen und mit anderen Jungen in meinem Alter Handel zu treiben. Dieselben Instinkte nutze ich auch nach dem Krieg, als ich mit Diamanten handelte und andere Möglichkeiten sondierte. Dabei zahlte ich reichlich Lehrgeld, aber ich denke, letztlich neigt sich die Waage zu meinen Gunsten.“²³⁶

Überlebensstrategien

Wie schwer die Zeit während der Inhaftierung war und diese zu verarbeiten, unterstreicht Josef Lewkowicz mit folgender Aussage: „Unsere Prioritäten änderten sich, je schlimmer die Lage wurde. Die Versuchung wuchs, sich der Verzweiflung zu ergeben und nur noch an das zu denken, was wir verloren hatten.“²³⁷ Er konnte und wollte jedoch niemals aufgeben: „Ich musste überleben. Ich befahl mir, bis zum letzten Atemzug zu kämpfen. Ich wollte unbedingt leben. Nichts anderes schien mir einen Sinn zu ergeben.“²³⁸ Der Grund dafür war, sich an den Nationalsozialisten zu rächen, besonders an seinem Peiniger Amon Göth: „Worte können niemals angemessen ausdrücken, was ich fühlte, wie intensiv ich den Mörder meines Freundes verabscheute und hasste. Die ganze Episode hatte etwas so Alltägliches...doch wir dürfen so etwas niemals für normal halten oder vergessen, was es bedeutete.“²³⁹

Bewältigungsstrategien

Für Rache sorgte Josef Lewkowicz, indem er seine Pläne nach der Befreiung umsetzte und dafür sorgte und mitwirkte, dass die Peiniger ihre gerechte Strafe erhielten. Mit seiner Hilfe gelang es, den SS-Mann Ludolf hinter Gitter zu bringen: „So mächtig und gnadenlos sie einst gewesen waren – diese Nazis waren ein Nichts...Wir schubsten Ludolf herum und schlugen ihn, bevor wir ihn ins Hauptquartier des US-Armee in einem Hotel vor Ort brachten, aber seine Demütigung verschaffte mir die größte Befriedigung...mehr an Rache brauchte ich nicht.“²⁴⁰ Für seinen inneren Frieden war jedoch die für ihn gerechte Strafe an Amon Göth, sein größter Feind, notwendig, der im September 1946 die Todesstrafe erhielt.²⁴¹

Alltag nach dem Holocaust

Nach der Befreiung, so Lewkowicz, kam der tiefe Fall: „Ich hatte mir so sehr ein märchenhaftes Wiedersehen mit meinen Lieben gewünscht, doch die Erkenntnis, dass sich alles verändert hatte und niemand zurückgekehrt war, zerschmetterte mich förmlich.“²⁴² Aus diesem Grund wurde er auch immer ängstlicher: „Ich gestehe, dass ich unmittelbar nach meiner Befreiung einen derartigen Widerwillen gegen die ganze Menschheit empfand, dass ich am liebsten weggelaufen wäre und mich irgendwo versteckt hätte. Ich hatte miterlebt, zu welchen Gräueln Menschen fähig waren, und konnte meine Furcht vor den Mitmenschen kaum bezähmen.“²⁴³ Die ersten Jahre nach der Befreiung hielt sich Josef Lewkowicz in Österreich sowie Deutschland auf, denn er arbeitete als Militärpolizist und half dabei, seine ehemaligen Peiniger vor Gericht zu stellen: „Und ganz oben auf meiner Liste stand ein Mann. Amon Göth.“²⁴⁴ Als er seine Mission erfolgreich abschließen konnte, wanderte er nach Südamerika aus (Argentinien, Brasilien und Kolumbien), wo er seinen Kindheitswunsch als Diamantenhändler erfüllte und mit seiner späteren Ehefrau drei Kinder bekam. Sie entschlossen sich zwar nach Kanada auszuwandern, als seine Frau jedoch starb, zog er nach Israel.²⁴⁵

²³⁴ Vgl. MKOE, Jozef Lewkowicz: „Es ist eine Freude, an diesem heute friedvollen Ort erzählen zu können, was früher hier geschehen ist.“

²³⁵ Darche Noam, Holocaust Education Program – Josef Lewkowicz. In: Darche Noam, online unter <https://darchenoam.org/holocaust-education-program-josef-lewkowicz/> (23.05.2023).

²³⁶ Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 30.

²³⁷ Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 73.

²³⁸ Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 107.

²³⁹ Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 111.

²⁴⁰ Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 167f.

²⁴¹ Vgl. Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 230.

²⁴² Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 193.

²⁴³ Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 257.

²⁴⁴ Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 202.

²⁴⁵ Vgl. Lewkowicz, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“, 263,267-269,284f,290,304.

Viktor Emil Frankl



Abbildung 16: Viktor Emil Frankl²⁴⁷

Viktor Emil Frankl wurde am 26.3.1905 in Wien geboren. Im Jahr 1942 wurde er gemeinsam mit seiner Frau Tilly ins Ghetto Theresienstadt deportiert. Weiters wurde Frankl nach Auschwitz, Bergen-Belsen und Dachau deportiert und überlebte alle Konzentrationslager.²⁴⁶

Wünsche

Viktor Emil Frankl wuchs in eher bescheidenen Verhältnissen auf, spielte jedoch schon früh mit den Gedanken, Arzt zu werden und steckte sich zudem hohe Ziele: *„Es mag sein, dass mein Vater es gerne sah, dass ich bereits im Alter von drei Jahren entschlossen war, Arzt zu werden. Die Ideale, die zu meiner Zeit in beruflicher Hinsicht in Schwang waren, nämlich Schiffsjunge oder Offizier zu werden, verschmolz ich zwanglos mit meinem Ideal des Arztseins, indem ich einmal Schiffsarzt werden wollte, ein anderes Mal Militärarzt.“*²⁴⁸ Außerdem lässt Frankl wissen: *„Welche Wünsche hatte ich in meinem Leben? Ich erinnere mich, dass ich mir als Student wünschte, mehr zu besitzen, als ich damals hatte, nämlich einen eigenen Wagen, ein eigenes Haus und eine Privatdozentur.“*²⁴⁹

Überlebensstrategien

*„Die mögliche Verinnerlichung...führt auch dazu, daß [sic!] er aus der Leere und Öde, aus der geistigen Inhaltsarmut des gegenwärtigen Daseins in die Vergangenheit flüchtet...die wichtigsten Dinge oder Geschehnisse seines früheren Lebens sind es oft, um die sein Denken kreist...Man fährt mit der Straßenbahn, man kommt nach Hause, sperrt die Wohnungstür auf, das Telefon klingelt...und die Intensität solchen Erlebens kann die Umwelt und die ganze furchtbare Situation vollends vergessen lassen.“*²⁵⁰ Neben den intensiven Gedanken, welche ihm Ablenkung verschafften, wendete er eine weitere Strategie an: *„Der Humor ist eine Waffe der Seele im Kampf um ihre Selbsterhaltung. Ist es doch bekannt, daß [sic!] der Humor wie kaum sonst etwas im menschlichen Dasein geeignet ist, Distanz zu schaffen und sich über die Situation zu stellen.“*²⁵¹

Bewältigungsstrategien

Viktor Emil Frankl war stets bemüht, nicht die Schuld bei den Verbrechern zu suchen, sondern wollte immer aus einer noch so aussichtslosen Situation das Beste machen und richtete den Blick immer nach vorne: *„In der Art, wie ein Mensch sein unabwendbares Schicksal auf sich nimmt, mit diesem Schicksal all das Leiden, das es ihm auferlegt, darin eröffnet sich auch noch in den schwierigsten Situationen und auch noch bis zur letzten Minute des Lebens eine Fülle an Möglichkeiten, das Leben sinnvoll zu gestalten.“*²⁵²

*„Wenn mir etwas zustößt, sinke ich in die Knie – natürlich nur in der Phantasie – und wünsche mir, dass mir in der Zukunft nichts Ärgeres passieren soll.“*²⁵³

Alltag nach dem Holocaust

*„An einem der ersten Tage nach meiner Rückkehr nach Wien suchte ich meinen Freund Paul Polak auf und berichtete ihm vom Tod meiner Eltern, meines Bruders und dem von Tilly. Ich erinnere mich, dass ich plötzlich zu weinen begann und zu ihm sagte: »Paul, ich muss gestehen, wenn so viel über einen hereinbricht, wenn man so sehr auf die Probe gestellt wird, das muss einen Sinn haben. Ich habe das Gefühl, ich kann es nicht anders sagen, als ob etwas auf mich warten würde, als ob etwas von mir verlangt würde, als ob ich für etwas bestimmt wäre.“*²⁵⁴ Frankl entschied sich dazu, eine Fassung der Ärztlichen Seelsorge niederzuschreiben und zu habilitieren, denn: *„Das war das Einzige, was mir etwas bedeuten konnte. Ich stürzte mich in die Arbeit.“*²⁵⁵ Neben vielen Büchern, schrieb Frankl kurz das KZ-Buch, welches millionenfach verkauft wurde und war schließlich 25 Jahre lang Vorstand der Wiener neurologischen Poliklinik. Zudem war er auch bei vielen Vorträgen präsent, was ihm viel Spaß bereitete.²⁵⁶ *„Zu Vorträgen wurde ich bis heute von mehr als 200 Universitäten außerhalb Europas eingeladen, nach Amerika, Australien, Asien und Afrika. Nach Amerika allein unternahm ich an die hundert Vortragsreisen...Man sagt ja, Zeit ist Geld. Für mich bedeutet Zeit viel mehr als Geld...Nun, wenn ich überzeugt bin, dass ein Vortrag wirklich Sinn hat, dann halte ich ihn nötigenfalls auch ohne Honorar. Ja ich bin sogar bereit, auf bereits vereinbarte Honorare zu verzichten.“*²⁵⁷ Im Jahr 1947 heiratete Frankl ein zweites Mal und bekam eine Tochter, zwei Enkelkinder sowie ein Urenkelkind.²⁵⁸

²⁴⁶ Vgl. Angetter, Kanzler, »... und jetzt fängt die Zukunft an.« Nachkriegskarrieren ehemaliger jüdischer »Krankenbehandler« und ihr Beitrag zum Aufbau des Wiener Gesundheitswesens nach 1945“, 711f.

²⁴⁷ Sallachner, Frankl, Viktor. In: Austria Forum, online unter https://austria-forum.org/af/Biographien/Frankl%2C_Viktor_Emil (20.05.2023).

²⁴⁸ Frankl, Dem Leben Antwort geben, 16.

²⁴⁹ Frankl, Dem Leben Antwort geben, 26.

²⁵⁰ Frankl, ...trotzdem Ja zum Leben sagen, 65f.

²⁵¹ Frankl, ...trotzdem Ja zum Leben sagen, 71.

²⁵² Frankl, ...trotzdem Ja zum Leben sagen, 104.

²⁵³ Frankl, Dem Leben Antwort geben, 27.

²⁵⁴ Frankl, Dem Leben Antwort geben, 126.

²⁵⁵ Frankl, Dem Leben Antwort geben, 126.

²⁵⁶ Vgl. Frankl, Dem Leben Antwort geben, 125,127,140.

²⁵⁷ Frankl, Dem Leben Antwort geben, 141,144.

²⁵⁸ Vgl. González, Die Biografie von Viktor Frankl, dem Begründer der Logotherapie.

Ruth Klüger



Ruth Klüger wurde am 30. Oktober 1931 in Wien geboren. Im Jahr 1942 wurde sie gemeinsam mit ihrer Mutter deportiert, von September 1942 bis Mai 1944 wurde sie im Konzentrationslager Theresienstadt eingesperrt, anschließend in den Konzentrationslagern Auschwitz-Birkenau und Christianstadt. Im Jahr 1945 gelang ihr die Flucht nach Bayern.²⁵⁹

Abbildung 17: Ruth Klüger²⁶⁰

Wünsche

Ruth Klüger war keine zwei Jahre alt bei der Machtübernahme Hitlers. Sie musste schon als kleines Kind in ständiger Angst leben und konnte somit wenige Erfahrungen mit Spielgefährten ihres Alters machen und ihre Hobbies ausleben. Im Gegenteil: „*Der Tod, nicht Sex war das Geheimnis, worüber die Erwachsenen tuschelten, wovon man gern mehr gehört hätte.*“²⁶¹ Das durchwachsene Verhältnis zu ihrer Mutter sowie die ständige Angst um ihr Leben brachte in ihrer Kindheit den ständigen Wunsch hervor zu flüchten und beschreibt sich in ihrer Autobiografie als: „*ungeduldiger, zerfahrener Mensch, eine, die leicht was fallen lässt, mit oder ohne Absicht, auch Zerbrechliches, Geschirr und Liebschaften, nirgendwo lange tätig ist...eine, die sich auf die Flucht begibt, nicht erst, wenn sie Gefahr wittert, sondern schon, wenn sie nervös wird. Denn Flucht war das Schönste, damals und immer noch.*“²⁶²

Überlebensstrategien

Welche Strategie Ruth Klüger für sich selbst fand, um psychisch während ihrer Zeit in den Konzentrationslagern nicht zu zerbrechen, kannst du in folgendem Absatz lesen: „*Im nächsten Lager... wollte ich mein Erlebnis verarbeiten, auf die einzige Weise, die ich kannte, in ordentlichen, gegliederten Gedichtstropfen...Es sind Kindergedichte, die in ihrer Regelmäßigkeit ein Gegengewicht zum Chaos stiften wollten, ein poetischer und therapeutischer Versuch, diesem sinnlosen und destruktiven Zirkus, in dem wir untergingen, ein sprachliches Ganzes, Gereimtes entgegenzuhalten.*“²⁶³

„Kalt und trüb ist noch der Morgen,
Männer gehen zur Arbeit hin,
Schwer von Leid, gedrückt von Sorgen
Fern der Zeit, da sie geborgen,
Langsam wandern sie dahin.“

Aber jene Männer dort
Bald nicht mehr die Sonne sehn.
Freiheit nahm man ihnen fort.
Welch ein grauenvoller Mord,
Dem sie still entgegengehn.“²⁶⁴

Bewältigungsstrategien

Ruth Klüger's Leben war geprägt von vielen negativen Schicksalen, dennoch versuchte sie auf ihre Art und Weise die traumatischen Erfahrungen zu verarbeiten: „*Ich schrieb jetzt englische Gedichte. Das waren teils Formexperimente, und teils war es Trauerarbeit, ein Wort, das ich noch nicht kannte.*“²⁶⁵ Dennoch teilte sie in einem Interview mit, dass sie die traumatischen Erlebnisse niemals vollends bewältigen konnte: „*Ich kann nicht verzeihen, dass mein Bruder in der Ukraine erschossen wurde und dass mein Vater – weiß Gott wo, wahrscheinlich in Litauen – umgekommen ist.*“²⁶⁶

Alltag nach dem Holocaust

„*Seit ich sechzehn bin, lebe ich in Amerika. Im April 1945 konnte ich nicht wissen, dass ich noch zweieinhalb Jahre dort, wo ich war, nämlich in Bayern, verbringen sollte. Die alte Geschichte: Wo war ein Land, das bereit war, uns aufzunehmen? Die USA hatte einen Wust von Bestimmungen und Quoten... Am Ende hat meine Mutter die Entscheidung getroffen, ohne mich viel zu fragen. Nach Palästina hätten wir via Italien, zwar auf illegalem Wege, aber ziemlich schnell, kommen können. Meine Mutter sah nur das Risiko...Sie hatte es ganz gut bei den Amis und dachte wohl, es würde ihr auch in Amerika gut gehen.*“²⁶⁷

In den USA studierte Ruth Klüger Anglistik und Germanistik, arbeitete als Literaturwissenschaftlerin bis zu ihrem Tod in Kalifornien und hatten einen Zweitwohnsitz in Göttingen für zwei Jahre. Mit ihrer Autobiografie „weiter leben. Eine Jugend“ wurde sie mit einigen Preisen ausgezeichnet und schrieb in den darauffolgenden Jahren noch viele weitere Bücher.²⁶⁸ Sie heiratete in den USA einen Historiker und Kriegsveteran, was in ihrem Leben der größte Fehler war, da sie einerseits im Alter von 21 Jahren noch gar nicht für eine Hochzeit bereit war, andererseits die Harmonie nie wirklich stimmte. Nichtsdestotrotz bleiben aus der Ehe zwei wunderbare Kinder, die sie über alles liebt, verrät Ruth Klüger im Interview.²⁶⁹

²⁵⁹ Vgl. Müller-Kampel, Lebenswerke und Lektüren, 276.

²⁶⁰ ÖNB, Ruth Klüger: Schreiben für ein Weiterleben, online unter <https://www.onb.ac.at/bibliothek/sammlungen/literatur/ruth-klueger> (20.05.2023).

²⁶¹ Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 9.

²⁶² Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 9.

²⁶³ Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 126f.

²⁶⁴ Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 125.

²⁶⁵ Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 233.

²⁶⁶ Christine Hoffer, Ruth Klüger - Meine Hartnäckigkeit war mein Glück.

²⁶⁷ Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 204.

²⁶⁸ Vgl. Klüger, Weiter leben. Eine Jugend, 2.

²⁶⁹ Vgl. Gabriela Herpell, Die 80-jährige Ruth Klüger.

Arbeitsaufträge

Beschreibe, welche Wünsche und Ziele die Holocaust-Überlebenden vor dem Holocaust hatten und vergleiche diese mit deinen eigenen. Überlege, inwiefern sich die Wünsche und Ziele durch die Verbrechen der Nationalsozialisten verändert haben!

Analysiere die individuellen Überlebensstrategien während der Gefangenschaft im Konzentrationslager und stelle diese gegenüber. Finde für die Überlebensstrategien übergeordnete Begriffe und schreib diese an die Tafel! Besprich anschließend mit deinen Klassenkamerad*innen, welche Überlebensstrategien ähnlich sind und welche sich deutlich unterscheiden und finde Gründe dafür!

Lies dir aufmerksam durch, wie der/die Holocaust-Überlebende (Zuteilung nach Lehrkraft) die traumatischen Erfahrungen zu bewältigen versuchte und interpretiere die Aussagen. Finde dazu passende Schlüsselbegriffe, unterstreiche diese und tausche dich anschließend mit deinem Team aus! Welche Unterschiede/Gemeinsamkeiten kannst du feststellen?

Vergleiche, wie der Beginn nach der Befreiung für die Holocaust-Überlebenden war und welche Unterschiede/Gemeinsamkeiten du im Leben nach dem Holocaust feststellen kannst. Achte dabei auf die jeweiligen Wohnsitze und zeichne die Orte in der Weltkarte ein. Was fällt dir auf?

Diskutiere mit deinen Mitschüler*innen, warum die Auseinandersetzung mit den Lebensgeschichten von Holocaust-Überlebenden nach dem Holocaust wichtig ist und welche Bedeutung dies für deine Lebenswelt haben könnte!

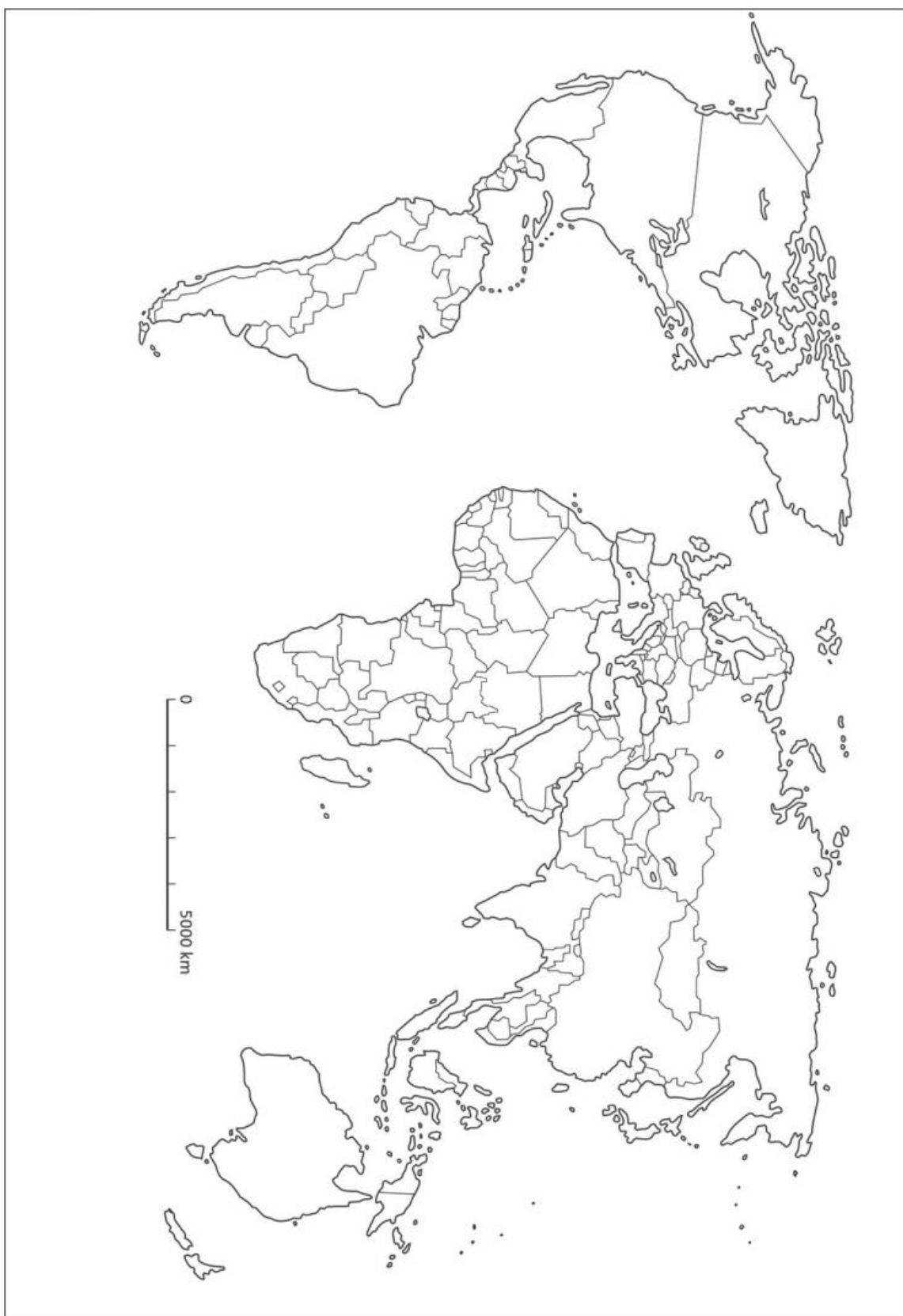


Abbildung 18: Stumme Weltkarte²⁷⁰

²⁷⁰ „Stumme Weltkarte“, online unter https://www.klett.de/inhalt/media_fast_path/32/ab312104702_ol_qp43z5_erde_stumme_karte.pdf (23.05.2023).

4.4.1 Unterrichtsverlauf

Unterrichtsphase	Inhalt	Lernziele	Schüler*innen-Aktivität	Arbeits- und Sozialform	Unterrichtsmaterial
Eröffnungsphase	Begrüßung, Vorstellung des Themas und Ablaufs		Zum Einstieg in die Unterrichtseinheit wird den Schüler*innen das Thema vorgestellt und der Ablauf für kommende(n) Unterrichtseinheit(en) bekanntgegeben.		
Einstiegsphase	Vorwissen und Fragen Bedeutung von Zeitzeug*innen und deren Erfahrungen	Die Schüler*innen können Zeitzeug*innen nennen und die Bedeutung von Zeitzeug*innen für ihre Lebenswelt und die Zukunft einordnen.	Zeitzeug*innen nennen und besprechen. Bedeutung von Zeitzeug*innen des Holocausts besprechen. Erklärung von unterschiedlichen, individuellen Erfahrungen von Holocaust-Opfern und Überlebenden vor, während und nach dem Holocaust (Vielfältigkeit).	Einzelarbeit, Plenum Einzelarbeit, Plenum Plenum	www.menti.com (Mentimeter)
Erarbeitungsphase 1	Wünsche von Holocaust-Opfern vor dem Holocaust	Die Schüler*innen können das jüdische Leben vor dem Holocaust beschreiben und können anhand der Lebenswünsche und Ziele feststellen, dass Juden und Jüdinnen nicht nur als Verfolgte bzw. Opfer verstanden werden können. Die Schüler*innen können Empathie aufbauen und stellen fest, wie durch die brutalen Verbrechen der Nationalsozialisten unzählige Wünsche und Ziele zunichte gemacht wurden.	Die Schüler*innen lesen und bearbeiten die (unterschiedlichen) Kindheitswünsche und Lebensziele der ausgewählten Holocaust-Überlebenden. Die Schüler*innen machen sich Gedanken über ihre eigenen Wünsche und vergleichen diese mit jenen der Holocaust-Überlebenden.	Einzelarbeit Plenum	Arbeitsblätter: Kapitel 1 „Wünsche“ Tafel/ Smartboard
Erarbeitungsphase 2	Überlebensstrategien während dem Holocaust	Die Schüler*innen können individuelle Überlebensstrategien während des Holocaust	Die Schüler*innen lesen und bearbeiten die (individuellen) Überlebensstrategien der	Einzelarbeit	Arbeitsblätter: Kapitel 2 „Überlebensstrategien“

		beschreiben und vergleichen.	ausgewählten Holocaust-Überlebenden. Die Schüler*innen finden Schlüsselbegriffe zu den unterschiedlichen Überlebensstrategien, die sie kennengelernt haben und vergleichen diese. Anschließende Besprechung	Einzelarbeit, Plenum Plenum	Tafel, Portraits
Erarbeitungsphase 3	Bewältigungsstrategien nach dem Holocaust	Die Schüler*innen können individuelle Überlebensstrategien während des Holocaust beschreiben und vergleichen.	Die Schüler*innen lesen und bearbeiten die (individuellen) Bewältigungsstrategien der ausgewählten Holocaust-Überlebenden. Die Schüler*innen versetzen sich in die Lage der Holocaust-Opfer bzw. Überlebenden und analysieren die unterschiedlichen Bewältigungsstrategien. Anschließende Besprechung	Einzelarbeit Teamarbeit Plenum	Arbeitsblätter: Kapitel 3 „Bewältigungsstrategien“
Erarbeitungsphase 4	Alltag nach dem Holocaust	Die Schüler*innen können unterschiedliche Lebenswege nach der Befreiung rekonstruieren.	Die Schüler*innen lesen und bearbeiten das (unterschiedliche) Leben nach dem Holocaust der ausgewählten Holocaust-Überlebenden. Die Schüler*innen vergleichen den Neuanfang nach der Befreiung. Die Schüler*innen zeichnen die Wohnorte der Holocaust-Überlebenden auf der stummen Weltkarte ein. Die Schüler*innen reflektieren das Leben der Holocaust-Überlebenden nach dem Holocaust und stellen Fragen.	Einzelarbeit Einzelarbeit Einzelarbeit Partnerarbeit, Plenum	Arbeitsblätter: Kapitel 4 „Alltag nach dem Holocaust“ Stumme Weltkarte+ Internet Recherche Tafel
Ergebnissicherung, Reflexion	Reflexion und Ausblick		Die Schüler*innen beantworten im Plenum folgende Fragestellungen: Welche Kernaussagen der Holocaust-Überlebenden sind	Plenum	Tafel

			besonders bedeutsam für dich? Wie geht es dir nach der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen bzw. gemeinsamen Erfahrungen, die die Holocaust-Überlebenden in der Zeit vor, während und nach dem Holocaust gemacht haben? Welche Bedeutung hat dieses Thema für dich und die Gesellschaft heute (immer noch)? Weitere Fragen von Schüler*innen		
--	--	--	--	--	--

5 Fazit

In dieser Masterarbeit wurde untersucht, inwiefern die Geschichtsschulbücher auf die individuellen Erfahrungen der Holocaust-Opfer bzw. Überlebenden eingehen. Dabei wurde ersichtlich, dass die Schulbücher hauptsächlich die Zeit während des Holocausts thematisieren. Obwohl in den Schulbüchern, unabhängig vom Verlag, zwar auch die Zeit vor und nach dem Holocaust angeschnitten wird, findet man diesbezüglich nur zu wenige Erfahrungsberichte von Holocaust-Opfern bzw. Überlebenden, sodass Analysen und Vergleiche vorgenommen werden können. Dies sollte im Geschichtsunterricht jedoch nicht ausgeklammert werden, denn die Juden und Jüdinnen haben vor den Verbrechen der Nationalsozialisten ebenso ein individuelles und vielfältiges Leben geführt wie wir heute und können nicht in eine Schublade gesteckt werden. Erst durch die Gräueltaten der Nationalsozialisten wurde die Lebenswelt der Juden und Jüdinnen vollkommen zerstört. Durch die Auseinandersetzung mit dem Leben vor dem Holocaust kann im GSPB-Unterricht ein Teil dazu beigetragen, dass die Schüler*innen Empathie mit den Verfolgten aufbauen und stellen fest, dass diese nicht immer Opfer waren und die Verbrechen nicht unvermeidbar waren, sondern ein Prozess, der sich Schritt für Schritt entwickelte. Mindestens genauso wichtig ist es, sich mit dem Leben der Überlebenden nach dem Holocaust zu beschäftigen, da die Befreiung nicht gleichbedeutend mit „frei“ zu setzen ist. Der Anschluss an das Leben vor dem Holocaust war in den meisten Fällen nicht möglich, da die Befreiten einerseits keinen Besitz mehr hatten und es schwierig war, in einem Land zu leben, welches sie aufnimmt, andererseits wurden während des Holocaust viele Familienangehörige von den Nationalsozialisten umgebracht. Mit diesen traumatischen Erfahrungen mussten die Überlebenden oftmals selbst klarkommen und sich ihr Leben neu aufbauen. Dabei wurden sie immer wieder von ihrem Trauma eingeholt und mussten auf individuelle Art und Weise versuchen, dieses zu bewältigen. Nachdem jeder Mensch unterschiedlich auf Traumen reagiert, ist es auch notwendig, sich mit den individuellen Erfahrungen auseinanderzusetzen. Dass eine intensive Auseinandersetzung mit diesem Thema im Schulunterricht von Nöten ist, zeigen die Ergebnisse einer Umfrage, bei welcher sich herausstellte, dass nach wie vor über 25 Prozent der Deutschen antisemitische Gedanken haben und über 40 Prozent der Befragten in Deutschland der Meinung sind, dass Menschen jüdischer Abstammung zu häufig über den Holocaust sprechen. Dabei ist anzumerken, dass jede fünfte Person noch nie eine jüdische Person getroffen hat. Über 70 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges, könnte durchaus davon ausgegangen werden, dass die Menschen aufgeklärter und vorurteilsfreier sind, oder etwa doch nicht? Es stellt sich sogar heraus, dass in jüngster

Vergangenheit, sowohl in Deutschland als auch weltweit, der Wunsch nach einer weißen Vormachtstellung und der damit einhergehende Hass auf alles Fremde zugenommen hat.²⁷¹

Der Holocaust war ein beispielloses Verbrechen, welches unendlich viel Leid an Millionen Juden und Jüdinnen angerichtet hat. Zeitzeug*innen leisten mit ihren Erfahrungsberichten, ob in mündlicher oder schriftlicher Art, einen unglaublich wichtigen Beitrag, aufzuzeigen, wozu die Menschen in der Lage sind und welche traumatischen Folgen dies auf das gesamte Leben hat. Da es heutzutage nicht mehr viele Zeitzeug*innen gibt, liegt es an uns, ihre Erfahrungsberichte sowohl mit der heutigen als auch mit den nächsten Generationen zu teilen, da diese Verbrechen weder in Vergessenheit geraten noch wiederholt werden dürfen...

²⁷¹ Vgl. Elizabeth Krasemann, Volker Krasemann, Die Geschichte des Holocaust: Erarbeitung durch historisch forschendes Lernen (LIT, Wien 2021) 9f.

6 Anhang

6.1 Literaturverzeichnis

Daniela *Angetter*, Christine *Kanzler*, »... und jetzt fängt die Zukunft an.« Nachkriegskarrieren ehemaliger jüdischer »Krankenbehandler« und ihr Beitrag zum Aufbau des Wiener Gesundheitswesens nach 1945“. In: Daniela *Angetter*, Birgit *Nemec*, Herbert *Posch*, Christiane *Druml*, Paul *Weindling* (Hg.), *Strukturen und Netzwerke. Medizin und Wissenschaft in Wien 1848–1955* 5 (V&R unipress, Göttingen 2018) 693-720.

Michael *Bachlechner*, Conny *Benedik*, Franz *Graf*, Franz *Niedertscheider*, Michael *Senfter*, *Bausteine Geschichte* 4 (ÖBV, Wien ¹2018).

BMBWF, Schulbuchaktion, online unter <https://www.schulbuchaktion.at/index.html> (12.02.2023).

Winfried *Böttcher*, Projektbezogene Methoden – Überlegungen zu Schulbuchanalysen. In: Gerd *Stein* (Hg.), *Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit* (Klett-Cotta, Stuttgart 1979).

Ludwig *Boyer*, Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich. In: Werner *Wiater* (Hg.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive* (Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2003) 55-64.

Darche Noam, Holocaust Education Program – Josef Lewkowicz. In: *Darche Noam*, online unter <https://darchenoam.org/holocaust-education-program-josef-lewkowicz/> (23.05.2023).

Werner *Dreier*, Vielfalt-Jüdisches Leben vor der Shoah. In: *Erinnern.at*, online unter https://www.erinnern.at/media/50d549da94c24c71898f5a53e9469361/unterrichtsmaterialia_l_vielfalt_handreichung.pdf (20.05.2023).

Lily *Ebert*, Lilys Versprechen. Wie ich Auschwitz überlebte und die Kraft zum Leben fand

(MVG, München ¹2022).

Jörg *Echternkamp*, Holocaust, Shoah oder Völkermord? In: IQSH (Hg.), Holocaust/Shoah im Unterricht: Bewährte Zugänge - neue Wege in Hamburg und Schleswig-Holstein, online unter <https://li.hamburg.de/resource/blob/611296/0381089856cad0de4bab01f330f3301c/holocaust-im-unterricht-data.pdf> (20.05.2023) 14-17.

Klaus *Edel*, Das Schulbuch im Geschichteunterricht, online unter <https://fdzgeschichte.univie.ac.at/ueber-uns/mitarbeiterinnen/klaus-edel/schulbuchanalyse/> (20.05.2023).

Dov *Forman*, My 98 year old great grandmother Lily Ebert, an Auschwitz survivor, has just become a great-grandma for the 35th time! “I never expected to survive Auschwitz and start a family. Babies are the best revenge against the Nazis”, In: Twitter, online unter <https://twitter.com/DovForman/status/1482669447705989122> (20.05.2023).

Viktor Emil *Frankl*, ...trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager (Penguin, München ⁸2019).

Viktor Emil *Frankl*, Dem Leben Antwort geben (Beltz, Weinheim ¹2017).

Karl Peter *Fritzsche*, Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput. In: Karl Peter *Fritzsche* (Hg.), Schulbücher auf dem Prüfstand, Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa (Frankfurt am Main 1992) 9-22.

Eckhardt *Fuchs*, Inga *Niehaus*, Almut *Stoletzki*, Das Schulbuch in der Forschung: Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis (V&R unipress, Göttingen 2014).

Peter *Gautschi*, Anforderungen an heutige und künftige Schulgeschichtsbücher. In: Beiträge zur Lehrerbildung 28 (2010) 1, 125–137.

Sergio De Dios *González*, Die Biografie von Viktor Frankl, dem Begründer der Logotherapie. In: Gedankenwelt, online unter <https://gedankenwelt.de/die-biografie-von-viktor-frankl->

dem-begründer-der-logotherapie/ (20.05.2023).

Margot Graf, Franz Halbartschlager, Martina Vogel-Waldhütter, Mehrfach. Geschichte 4 (Veritas, Linz ⁷2023).

Hartmut Hacker, Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht (Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1980).

Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, online unter https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016_pdf (23.05.2023).

Gabriela Herpell, Die 80-jährige Ruth Klüger. In: Süddeutsche Zeitung, online unter <https://sz-magazin.sueddeutsche.de/geschichte/die-80-jaehrige-ruth-klueger-78831> (23.05.2023).

Christine Hoffer, Ruth Klüger - Meine Hartnäckigkeit war mein Glück. In: Bücherschau, online unter https://www.buecherschau.at/cms/V03/V03_10.a/1342642391032/portraet/ruth-klueger-meine-hartnaeckigkeit-war-mein-glueck (23.05.2023).

Holocaust Memorial DayTrust, Lily Ebert BEM – Hidden Histories. In: Holocaust Memorial Day Trust, online unter <https://www.hmd.org.uk/resource/lily-ebert-hidden-histories/> (23.05.2023).

Gerhard Jochem, Holocaust-Überlebende ‚Ich freute mich das erste Mal im Leben auf die Prügel‘. In: Spiegel Geschichte, online unter <https://www.spiegel.de/geschichte/holocaust-ueberlebende-a-949640.html> (20.05.2023).

Hans Jünger, Schulbücher im Musikunterricht? Quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemein bildenden Schulen (LIT, Hamburg 2006).

Ruth Klüger, Weiter leben. Eine Jugend (dtv, München ³⁰2022).

Elizabeth *Krasemann*, Volker *Krasemann*, Die Geschichte des Holocaust: Erarbeitung durch historisch forschendes Lernen (LIT, Wien 2021).

Christoph *Kühberger*, Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Reife- und Diplomprüfungsreform. In: Verein für Geschichte und Sozialkunde (Hg.), Geschichte und Politische Bildung in der Oberstufe (Wien 2011) 3-13.

Christoph *Kühberger*, Empirische Forschung zur Verwendung des Geschichtsschulbuches. In: Christoph *Kühberger*, Roland *Bernhard*, Christoph *Bramann* (Hg.), Das Geschichtsschulbuch: Lehren – Lernen – Forschen (Waxmann, Münster/New York 2019).

Ute *Leonhardt*, Was? Wann? Warum? GSK/PB 4 (Hölzel, Wien ¹2020).

Josef *Lewkowicz*, „Mein Überleben musste einen Sinn haben“. Der Holocaust-Überlebende, der zum Nazi-Jäger wurde (Heyne, München 2023).

Stephanie *Lutz*, Mathematikschulbücher im Förderschwerpunkt Lernen: Die Relevanz des Mathematikschulbuchs im Unterricht aus Sicht von Lehrkräften (Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2017).

Sabine *Mader*, Andrea *Strutz*, querdenken 4 - Geschichte und Politische Bildung (ÖBV: Wien ¹2019).

Philipp *Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (Beltz, ¹³Basel 2022).

Hilbert *Meyer*, Was ist guter Unterricht? (Cornelsen, Berlin ¹⁵2020).

Noa *Mkayton*, Pädagogische Vermittlung des Themas Holocaust im Unterricht. In: A letter to the stars, online unter https://www.lettertothestars.at/page_id_143.html?id=143#p%C3%A4dagogische%20Vermittlung%20Holocaust (20.05.2023).

MKOE, Jozef Lewkowicz: „Es ist eine Freude, an diesem heute friedvollen Ort erzählen zu können, was früher hier geschehen ist“, online unter <https://www.mkoe.at/virtuelle-gedenkwochen/statements/jozef-lewkowicz-es-ist-eine-freude-an-diesem-heute-friedvollen-ort-erzaehlen-zu-koennen-was-frueher> (20.05.2023).

Beatrix *Müller-Kampel*, Lebenswerke und Lektüren. Österreichische NS-Vertriebene in den USA und Kanada (Max Niemeyer, Tübingen 2000).

Klaus *North*, Kai *Reinhardt*, Kompetenzmanagement in der Praxis: Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln (Gabler, Wiesbaden ¹2005).

OEAD, Unterrichtsmaterial ,Vielfalt - Jüdisches Leben vor der Shoah. In: Erinnern.at, online unter <https://www.erinnern.at/lernmaterialien/lernmaterialien/vielfalt-juedisches-leben-vor-der-shoah> (23.05.2023).

ÖNB, Ruth Klüger: Schreiben für ein Weiterleben, online unter <https://www.onb.ac.at/bibliothek/sammlungen/literatur/ruth-klueger> (20.05.2023).

ÖNB, Ruth Klüger 1931-2020: Österreichische Nationalbibliothek zum Tod einer großen Autorin, online unter <https://www.onb.ac.at/ueber-uns/presse/pressemeldungen/ruth-klueger-1931-2020-oesterreichische-nationalbibliothek-zum-tod-einer-grossen-autorin> (23.05.2023).

Chaya *Ostrower*, Es hielt uns am Leben. Humor im Holocaust (Springer, Wiesbaden 2018).

Bettina *Pairededer*, Jutta *Hofer*, Meine Geschichte 4 (Veritas: Linz ¹2019).

Silke *Panzau*, Wenn der Kinderwunsch unerfüllt bleibt – Was bedeutet das für uns? In: Doris *Wallraff*, Petra *Thorn*, Tewes *Wischmann* (Hg.), Kinderwunsch: Der Ratgeber des Beratungsnetzwerkes Kinderwunsch Deutschland (Kohlhammer, Stuttgart ²2022).

Irmgard *Plattner*, Claudia *Rauchegger-Fischer*, Stephan *Scharinger*, GO! Geschichte 4 (E. Dörner, Wien 2022).

Karen Pollok, Lily Ebert MBE. In: HET, online unter <https://www.het.org.uk/survivors-lily-ebert> (20.05.2023).

RIS, Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (20.05.2023).

RIS, Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (20.05.2023).

Jörn Rüsen, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen (Böhlau, Köln 1994).

Sallachner, Frankl, Viktor. In: Austria Forum, online unter https://austria-forum.org/af/Biographien/Frankl%2C_Viktor_Emil (20.05.2023).

Stefan Schmitt, Schulbücher als Lehr- und Lernmaterialien: Das Thema „Bewegungsbeschreibung“ in Physikschulbüchern der Sekundarstufe I (Logos, Berlin 2014).

Anne-Catherine Simon, Ruth Klüger: ‚Ressentiments sind etwas sehr Gutes‘. In: Die Presse, online unter <https://www.diepresse.com/420369/ruth-klueger-bdquoressentiments-sind-etwas-sehr-gutesldquo> (23.05.2023).

„Stumme Weltkarte“, online unter https://www.klett.de/inhalt/media_fast_path/32/ab312104702_ol_qp43z5_erde_stumme_karte.pdf (23.05.2023).

Wolfgang Taubinger, Elfriede Windischbauer, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. In: Heinrich Ammerer, Elfriede Windischbauer (Hg.), Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern (Wien

2011) 4-11.

Dinah Vetter, Larissa Cornely, Katja Bett, 30 Minuten. Hybride Events (Gabal, Offenbach 2023).

Franz Emanuel Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen -eine umstrittene Selbstverständlichkeit (Beltz, Weinheim 2014).

Werner Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Werner Wiater (Hg.), Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2003) 11-21.

Werner Wiater, Schulbuch und digitale Medien. In: Eva Matthes, Sylvia Schütze, Werner Wiater (Hg.), Digitale Bildungsmedien im Unterricht (Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2013) 17-24.

Werner Wiater, Zu den Intentionen internationaler Schulbuchforschung. Einführende Gedanken. In: Werner Wiater (Hg.), Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2003) 7-10.

Yad Vashem, Fragen zum Holocaust. In: Yad Vashem, online unter <https://www.yadvashem.org/de/archive/hall-of-names/database/faq.html> (21.04.2023).

Yad Vashem, Überlebende erzählen über ihr Leben nach dem Holocaust, online unter <https://www.yadvashem.org/de/education/educational-materials/interviews/road-ahead.html> (20.05.2023).

Sarah Zacek, Lily Ebert: Die Auschwitz-Überlebende teilt ihre Geschichte mit 1 Million TikTok-Followern. In: Miss, online unter <https://www.miss.at/lily-ebert-die-auschwitz-ueberlebende-teilt-ihre-geschichte-mit-1-million-tiktok-followern/> (20.05.2023).

6.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring, 85)	24
Abbildung 2: Bausteine 4, Kategorien	44
Abbildung 3: Bausteine 4, Bild S.33.....	45
Abbildung 4: GO! Geschichte 4, Kategorien	46
Abbildung 5: GO! Geschichte 4, Bild S.58.....	47
Abbildung 6: Meine Geschichte 4, Kategorien	47
Abbildung 7: Meine Geschichte 4, Bild S.44.....	48
Abbildung 8: Was? Wann? Warum? GSKPB 4, Kategorien	48
Abbildung 9: Was? Wann? Warum? GSKPB, Bild S.59.....	49
Abbildung 10: Querdenken 4, Kategorien	50
Abbildung 11: Querdenken 4, Bild S.39	50
Abbildung 12: Mehrfach. Geschichte 4, Kategorien.....	51
Abbildung 13: Lehrplan Modul 5 (RIS, 2023a).....	81
Abbildung 14: Lily Ebert	91
Abbildung 15: Josef Lewkowicz.....	92
Abbildung 16: Viktor Emil Frankl	93
Abbildung 17: Ruth Klüger.....	94
Abbildung 18: Stumme Weltkarte.....	96

6.3 Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich zum Ziel, zu untersuchen, inwiefern auf individuelle Erfahrungen von Holocaust-Opfern bzw. Überlebenden in den Geschichtsschulbüchern der 4. Klasse Sekundarstufe 1 eingegangen wird. Im theoretischen Teil werden grundlegende Begriffe erläutert, anschließend erfolgt im empirischen Teil die Auswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring. Es konnte festgestellt werden, dass die Schulbücher vorwiegend auf die Erfahrungen in der Zeit während dem Holocaust eingehen, jedoch nur wenig auf das Leben in der Zeit vor und nach dem Holocaust. Da die Masterarbeit einen Teil dazu beitragen soll, bestehende Lücken zu schließen, wurde im fachdidaktischen Teil ein Unterrichtsmaterial für jene Kategorien, welche nicht ausreichend in den Schulbüchern behandelt werden, erstellt. Hierfür wurden die Autobiografien von Lily Ebert, Josef Lewkowicz, Ruth Klüger und Viktor Emil Frankl analysiert und im Unterrichtsmaterial entsprechende Textausschnitte gewählt, die beispielhaft zeigen, welche Wünsche und Ziele die Holocaust-Opfer bzw. Überlebenden vor dem Holocaust hatten, welche individuellen Überlebens- und Bewältigungsstrategien sie wählten und wie ihr Leben nach dem Holocaust aussah. Das erstellte Unterrichtsmaterial soll dazu dienen, den Schüler*innen zu vermitteln, dass es notwendig ist, sich mit mehreren Erfahrungswerten auseinanderzusetzen, da es keine allgemeingültigen Antworten auf das Leben der Holocaust-Opfer bzw. Überlebenden gibt und ihre Handlungs- und Denkweisen nur aus dem jeweiligen Kontext zu verstehen sind.

6.4 Abstract

The aim of this master's thesis is to examine the extent to which the history textbooks of the 4th grade of secondary school 1 deal with the individual experiences of Holocaust victims or survivors. In the theoretical part, basic terms are explained, before the empirical part for the evaluation based on the qualitative content analysis according to Philipp Mayring follows. It could be ascertained that the textbooks mainly deal with the experiences during the Holocaust, but little with life before and after the Holocaust. Since the master's thesis is intended to contribute to closing existing gaps, teaching material for those categories that are not sufficiently dealt with in the textbooks was created in the didactic part. For this purpose, the autobiographies of Lily Ebert, Josef Lewkowicz, Ruth Klüger and Viktor Emil Frankl were analyzed and relevant text excerpts were selected for the teaching material, which show examples of the wishes and goals of the Holocaust victims and survivors before the Holocaust, what individual survival and coping strategies they chose and what their life was like after the Holocaust. The created teaching material is intended to convey to the students that it is necessary to deal with several empirical values, since there are no general answers to the lives of the Holocaust victims or survivors and their ways of acting and thinking can only be understood in the respective context.